



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Ana Luísa da Costa Ramos

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

**O contributo dos diários de aula para o conhecimento e reflexão
do estilo de professor e modo de atuação pedagógica de uma professora
em processo de formação.**

2012

Orientador: Professor Doutor Paulo Santos

Coorientador: Professora Doutora Felisbela Martins

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Professor Doutor Paulo Santos e à minha Coorientadora Professora Doutora Felisbela Martins pela partilha de opiniões e sugestões com o intuito de melhorar o trabalho desenvolvido.

Aos excelentes alunos com quem tive o gosto de trabalhar. Sem eles este trabalho não teria “pernas para andar”.

Aos meus colegas de Mestrado pela partilha de sentimentos, pela convivência e pelos bons momentos passados.

Aos meus pais, pelas pessoas que são e pelo apoio incondicional demonstrado não só neste ano de luta mas ao longo de toda a minha vida.

Aos meus amigos que pela sólida e verdadeira amizade fazem com que mais do um grupo de amigos sejamos uma grande família.

Um agradecimento especial à Professora Maria João Couto, por quem guardo uma enorme estima, pelas palavras de ânimo, carinho, força e sobretudo pela amizade.

A todos vocês, um muito-obrigada.

RESUMO

Desenvolvido no contexto de iniciação à prática profissional do Mestrado de Ensino de História e Geografia, o presente trabalho centra-se na abordagem ao processo de interação professor-aluno, nas suas diferentes tipologias e modos de trabalho pedagógicos. Procuramos entender a natureza da relação pedagógica, apoiada na perceção e representação dos próprios alunos, expressa em “diários de aula”. Definimos como objetivos principais refletir sobre a relação pedagógica enquanto relação interpessoal e comunicacional, integrando, simultaneamente, os testemunhos dos alunos e as reflexões de uma professora em formação. A necessária articulação da ação com o conhecimento, da teoria e da prática, orientou a conceção e a execução do presente trabalho, permitindo ainda conhecer e caracterizar o estilo de professor e o modo de trabalho pedagógico vinculados ao longo do ano de iniciação à prática docente, segundo as propostas de Diana Baumrind e Marcel Lesne.

Adotamos uma metodologia de investigação qualitativa, na qual se propunha a realização de um trabalho dotado de rigor científico que passou pela compreensão e interpretação do material recolhido. Para este estudo, consideramos importante recolher informações daqueles a quem o processo de ensino é dirigido, os alunos, daí que optamos por uma análise de conteúdo do tipo temática a sessenta e cinco diários de aula em duas turmas do Ensino Secundário. Apesar do material recolhido (diários de aula) primar pela sua reduzida dimensão, os resultados levam-nos a concluir que os estudantes valorizam muito a relação que estabelecem com os seus professores, assumindo uma particular importância a relação de ajuda.

Em ambas as turmas, os alunos referem a preocupação central da professora em captar a sua atenção e consequentemente estimular a aprendizagem. Ora, esta conceção aliada ao clima de empatia, ajuda, partilha e comunicação, citados nos diários, leva-nos a concluir que os alunos atribuem à professora estagiária algumas características que podemos associar, seguindo os estilos referidos por Diana Baumrind, e com muita prudência, a uma professora autoritativa. Uma professora, que na opinião dos alunos, poderá assumir um modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal, pois o estímulo do diálogo aliado ao trabalho, pretende que sejam os alunos a participar no seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: relação pedagógica, interação pedagógica, estilos educativos, modos de trabalho pedagógico.

ABSTRACT

Developed in a specific context of the starting point of a professional practical of the Master in History and Geography Teaching, this research work focus on the approach of the teacher-student interaction process, in its different pedagogical types and ways of working. We aimed to understand the specific characteristics of the pedagogical relationship, based on the own students' perception and representation, described in "class diaries". We assumed as our main goals to reflect about the pedagogical relationship as an interpersonal and communicational one, including, simultaneously, the students' statements and the reflections of a trainee teacher. The required connection between action and knowledge, theory and practice, guided the conception and the accomplishment of this research work, enabling to acknowledge and to characterise the teacher style and the pedagogical way of work, which were stressed throughout the teaching starting year, according to Diana Baumrind and Marcel Lesne's approaches.

We followed the qualitative investigation methodology, which implied the accomplishment of a rigorous scientific work, based on the analysis and comprehension of the gathered material. We considered extremely important for this study to gather information about the ones whose teaching process is focused on, the students. That is the reason why we chose a thematic content analysis of sixty-five class diaries from two High School classes. Although the gathered material (class diaries) stand out for their small size, the results lead us to conclude that students value very much the relationship they establish with their teachers, particularly the help relationship.

In both classes, students mentioned the teacher's main concern in getting their attention and consequently to stimulating the learning process. This conception combined with the empathy, help, sharing and communication environment (mentioned in the diaries), leads us to conclude that students recognise in the trainee teacher some characteristics that we can associate, according to the styles mentioned by Diana Baumrind, and with a high prudence, to an authoritative teacher. A type of teacher, which according to students' opinion, can assume a ways of pedagogical initial work, highly personal-based, as the stimulus of the dialogue combined with work, aims that students participate in their own learning process.

Key words: pedagogical relationship; pedagogical interaction; educational styles; ways of pedagogical work.

ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Índice	5
Índice de tabelas	7
Índice de Gráficos.....	7
Introdução	8
Parte I. Enquadramento conceptual	10
1. A relação pedagógica	11
1.1. A importância da comunicação na relação pedagógica	13
1.2. Interação professor-aluno: tipologias da relação pedagógica	15
1.2.1. Relação de autoridade.....	16
1.2.2. Relação de ajuda.....	18
1.2.3. Relação de agrado/afeto	19
1.2.4. Relação de conflito	20
2. A importância do professor na condução e gestão da sala de aula.....	21
3. Estilos educativos parentais: implicações para a prática pedagógica.....	26
4. Modos de trabalho pedagógico: o modelo proposto por Marcel Lesne	33
4.1. Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP1).....	35
4.2. Modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal (MTP2).....	36
4.3. Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP3)	37
Parte II. Enquadramento metodológico	39
1. Referencial teórico-metodológico	40

1.1. Os instrumentos de recolha de dados: Diários de aula – o que são e quais os seus objetivos	40
1.2. Processo de análise de dados: análise de conteúdo	43
2. Estudo de caso: o contributo dos diários de aula para o conhecimento e reflexão do estilo de professor e modo de atuação pedagógica de uma professora em processo de formação.....	49
2.1. Caracterização da amostra.....	49
2.2. Apresentação dos resultados da investigação: análise de conteúdo dos diários dos alunos.....	51
2.2.1. Interpretação dos dados dos diários de aula de Geografia	52
2.2.2. Interpretação dos dados dos diários de aula de História.....	58
Considerações finais	66
Bibliografia.....	71
Anexos.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Composição da amostra por género e turma.....	49
Tabela 2. Diários de aula elaborados pelos alunos em cada uma das aulas e nas diferentes disciplinas.....	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Opinião dos alunos acerca da professora registada nos diários de aula de Geografia (categoria C).....	54
Gráfico 2. Opinião dos alunos acerca dos recursos utilizados na aula de História (categoria A).....	59
Gráfico 3. Opinião dos alunos acerca da professora nos diários de aula de História (categoria C).....	61

INTRODUÇÃO

O tema do presente relatório centra-se na produção de uma reflexão, a partir dos diários de aula elaborados pelos alunos de 11º ano, com o intuito de encontrar o estilo de professor impresso em sala de aula e no contexto da prática de ensino supervisionada por uma professora estagiária que, neste momento da sua formação profissional, se encontra em processo de construção. Com este trabalho procuramos cumprir os objetivos estipulados para um efetivo trabalho de investigação-ação, tal como se pretende para um relatório de estágio e, simultaneamente, procuramos responder a questões que colocamos quando pensamos na profissão de docente. O que significa ser professor? O que é uma relação pedagógica?

Curiosamente, no primeiro ano do mestrado, a propósito de um trabalho realizado para uma disciplina do curso, e já com estas interrogações presentes, encontramos com uma obra – Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate, de Rui Trindade – que nos ajudou a responder a algumas destas questões mas, como qualquer bom livro, originou outras tantas. O presente trabalho ganhava cada vez mais força e impunha-se como caminho a seguir.

Escolhido o tema associado ao estágio pedagógico realizado na Escola Secundária João Gonçalves Zarco decidimos que este trabalho só seria possível com o contributo dos alunos. Nesse sentido, optamos por adotar uma metodologia de pesquisa centrada na aplicação e análise de diários de aula elaborados pelos alunos, pois eles, mais do que ninguém, são capazes de “avaliar” o trabalho que qualquer professor desenvolve durante o ano. Para a elaboração dos diários em quatro aulas lecionadas pela professora estagiária, foram escolhidas duas turmas do Ensino Secundário, sendo uma de Geografia e outra de História. O objetivo da sua aplicação e também do próprio relatório centra-se no contributo dos alunos para o nosso estudo, no sentido em que, através dos diários de aulas, os alunos poderão ajudar-nos a entender qual o estilo educativo e modo de trabalho pedagógico de uma professora em processo de formação. Afinal que tipo de professora sou e que poderei vir a ser?

Para responder a estas e outras questões, decidimos estruturar o relatório em duas partes. A parte I contempla o quadro teórico que sustenta a pesquisa, onde se focam aspetos subordinados à temática da relação pedagógica, destacando as dimensões que resultam da interação entre os agentes centrais envolvidos relação em destaque: o professor e os alunos. Além disso versa ainda sobre a importância atribuída à ação do

professor enquanto gestor e condutor das atividades educativas e enquanto promotor de aprendizagens seguindo um conjunto de estratégias que facilitem o sucesso dos alunos.

A parte II centra-se nas questões relativas à metodologia de investigação, pretendendo dar a conhecer o processo de recolha de dados e análise dos dados centrado numa metodologia qualitativa. Na sequência destes dois pontos será apresentado ainda o estudo de caso com a caracterização da amostra e o trabalho empírico que contempla a análise de conteúdo dos diários elaborados pelos alunos.

No final, serão apresentadas algumas considerações finais que nos permitirão com mais clareza responder à questão de partida que esteve na origem do nosso objeto de estudo: *afinal, qual o estilo de ensino e modo de atuação pedagógica que imprimo enquanto professora em processo de formação?*

PARTE I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A pertinência da abordagem sobre a relação pedagógica prende-se com o facto de todo o processo educativo decorrer através de relações interpessoais. É a interação entre os dois agentes centrais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no quadro de uma organização constitutiva da modernidade, a escola, que estrutura a relação pedagógica, sendo esta somente possível porque há contacto, interação e convivência entre o professor e o aluno no quadro de regras de funcionamento historicamente contingentes.

Nos dias de hoje, ao contrário do que acontecia há algumas décadas atrás, o ensino deve constituir-se como um processo interativo e não apenas como um processo informativo. Hoje, ensinar implica comunicar, conviver e estabelecer uma relação de qualidade que permita o próprio desenvolvimento pessoal do aluno. Se o ato educativo implica *estar em relação com*, então é importante que essa relação se mantenha firme e estável para que seja gerado um bom clima de sala de aula. Só assim há aprendizagem.

A estrutura da relação interpessoal em estudo implica uma alteração da função docente, a qual, no seio do paradigma tradicional, se centrava na transmissão de saberes – no ensino –, e que hoje, vai para além dela; o ensino, nesta perspetiva, consistirá, sobretudo, na criação de condições que possibilitem ao aluno a compreensão de factos, de teorias, mas também a vivência de valores e a promoção de atitudes, de tal modo que dela resultem as aprendizagens desejadas, implicando os docentes na aprendizagem, não apenas do saber mas também na formação do ser e na promoção do fazer. Seguindo o modelo educativo assente no processo de comunicação, o professor é hoje promotor da aprendizagem ativa dos alunos, condutor e gestor de um intercâmbio de informações e experiência trocadas na sala de aula. Seguindo a linha de pensamento de Francis Jacques, citado por Couto (1999) “o seu papel é o de colocar em ordem e de doar sentido à ordem dos indivíduos que, por si mesmos, lhe são estranhos” (p.1).

O enquadramento teórico deste trabalho pretende debruçar-se sobre a temática da relação pedagógica, que, pela sua complexidade, tem sido alvo de inúmeras discussões. No seio desta relação o destaque centra-se no papel do professor enquanto indivíduo responsável pelo estabelecimento de um ambiente produtivo de aprendizagem e do desenvolvimento assente num conjunto de técnicas, estratégias, procedimentos, abordagens e modos de trabalho pedagógico eficazes que fomentem a motivação e o empenhamento dos alunos. A eficácia do professor é tomada como um ponto de partida

para o estabelecimento de um clima de aprendizagem na sala de aula, pois a sua ação interfere, ainda que não exclusivamente, no comportamento dos alunos.

1. A relação pedagógica

*Para o aluno, a imagem do professor é sempre dupla:
é simultaneamente a de uma pessoa e a de uma personagem.*
Hubert Hannoun [s/d].

É impossível falar de qualquer assunto relacionado com a escola sem referir dois dos elementos fundamentais que tornam possível a sua existência: o professor e o aluno, elementos que se reúnem numa relação complexa designada de relação pedagógica. É nesta relação que prevalece um conjunto de interações entre o educador e o educando em função de uma série de objetivos educativos definidos, num determinado contexto, com o intuito de promover aprendizagens e o desenvolvimento do educando.

É por este facto que a relação pedagógica assume uma configuração específica. Por um lado, porque depende das finalidades e dos desafios do contexto escolar onde está inserida, e, por outro, pelo seu carácter intencional, uma vez que “(...) as interações são frequentemente *programadas*, em função de objectivos previamente definidos por quem controla o sistema” (Ribeiro, 1990, p.139, *italico no original*).

Neste sentido, atribuímos um carácter complexo a esta relação que extravasa as quatro paredes da sala de aula. Quer-se com isto dizer que a relação pedagógica não se define apenas como um espaço de relacionamento pedagógico dentro da sala da aula, pois para além de englobar uma interação entre professor e aluno, inclui também uma relação entre alunos-alunos, alunos-sociedade e alunos-saber. Desta forma, à relação pedagógica está associada uma complexidade e ao mesmo tempo uma natureza sistémica, que explica a razão pela qual esta “(...) deve ser compreendida em função de uma rede vasta de relações (...)” (Trindade, 2009, p. 42).

Amado, Freire, Carvalho e André (2009) concebem a relação pedagógica como uma concretização da relação educativa, sendo possível definir esta última, segundo Postic (1990), como “(...) o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12). A relação pedagógica torna-se educativa quando consegue estabelecer o encontro, o contacto e a

partilha entre dois seres, sendo que é através dessa interação que cada indivíduo se conhece a ele próprio e ao outro. Podemos dizer que a relação educativa pressupõe um caráter mais geral, uma vez que prevê um relacionamento entre pelo menos dois indivíduos, sendo que um deles procura educar e garantir desenvolvimento do outro. Por outro lado, a relação pedagógica afigura-se, como já foi afirmado anteriormente, com um caráter mais restrito, uma vez que configura uma interação entre professor e aluno num espaço e tempo determinado. Trindade (2009), define-a como “(...) uma relação educativa que se constrói e se desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal” (p. 41).

Dada a complexidade do processo de interação entre o ato de ensinar e o ato de aprender, há que definir os estatutos e papéis inerentes a cada um dos elementos pertencentes a esta relação. Desta forma, estatuto constitui “(...) o lugar que um determinado indivíduo ocupa num sistema caracterizado, num dado momento” (Postic, 1990, p.88), ao passo que o papel define a posição que o indivíduo ocupa não relativamente ao sistema de organização, mas à própria relação. No seio da conceção tradicional, a relação pedagógica deve assumir um sistema de hierarquia que confira ao professor a autoridade necessária para que este adquira uma posição superior à do aluno. Só desta forma o professor vê o seu poder legitimado, e “(...) reforçado pela capacidade que tem de *recompensar* ou *punir*.” (Ribeiro, 1990, p.145, itálico no original). Se, por outro lado, encararmos a relação pedagógica como uma estrutura de caráter funcional e não hierárquico, compreendemos que “(...) numa estrutura de papéis, o professor pode situar-se perante o aluno ao mesmo nível” (Ribeiro, 1990, p. 145).

É importante entender que não deve ser atribuído um caráter geral à relação pedagógica; daí fazer sentido assegurar que não devemos atribuir um caráter fixo às determinantes da relação, isto porque estatutos e papéis variam em função não só do paradigma educativo em questão, mas também em função de muitas outras variáveis, como as condições institucionais ou as condições sociais. Por exemplo, no seio da pedagogia tradicional, Roger Cousinet, referido por Postic (1990), atribui ao estatuto do professor uma superioridade extrema relativamente ao aluno, que se limita a receber informações. O mesmo não acontece com a linha de raciocínio de Lancaster, citado por Postic (1990), que utilizando o método mútuo, atribui um papel ativo ao aluno mais avançado que na sala de aula partilha os seus saberes com os restantes colegas e a autoridade com o professor.

Para além de complexa, integrada numa vasta rede de relações e detentora de um caráter sistémico, a relação pedagógica é fundamentalmente uma relação humana com

uma forte influência na realização comportamental e profissional do aluno. Nenhum professor passa pela vida dos seus alunos sem deixar a sua marca. Quer-se com isto dizer que é notória a influência que o professor tem sobre os seus alunos, uma vez que deve ser ele a cultivar o prazer de aprender, que sabemos que para muitos alunos é uma obrigação e não uma satisfação. Ora, claro está que esta não é uma tarefa fácil, e é por essa razão que é fundamental que o professor reflita sobre estratégias capazes de nutrir uma relação centrada no diálogo e no intercâmbio de experiências, fazendo com que os seus alunos aprendam e se auto-realizem. Esta ideia de que o ensino deve ser baseado na comunicação entre os intervenientes principais do ato pedagógico fundamenta a conceção de que a relação pedagógica se apresenta também como uma relação de comunicação. Primeiro, porque sendo uma relação implica, como o próprio nome indica, a união e a interação entre indivíduos, e, depois, porque essa interação, detentora de um carácter humano, implica que não só o professor mas também o aluno comuniquem dentro sala de aula. A comunicação adquire no seio da educação um papel fulcral, na medida em que, tal como afirma Couto (1999), “(...) a comunicação, mais do que intercâmbios de informação, significa precisamente participação, ela decorre de uma sincronia interaccional” (p.1).

1.1. A importância da comunicação na relação pedagógica

Ensinar não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar.
Margarite Altet (2000)

O ensino é por definição um processo interativo e interpessoal que utiliza a comunicação verbal de forma a garantir e favorecer o sucesso da aprendizagem. Em sintonia com as próprias exigências impostas pela sociedade, as suas finalidades podem alterar-se com o passar dos tempos, mas o ato de ensinar e o ato de aprender, ocorre sempre entre um professor e os seus alunos, através de um discurso pedagógico, ainda que não exclusivamente dentro da sala de aula (Altet, 2000).

Ensinar significa, portanto, estabelecer comunicação com os alunos de forma a conseguir passar uma mensagem portadora de conteúdos informativos para que estes a recebam, “(...) em condições que possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la” (Altet, 2000, p. 14). Mas se ao ensinar estamos a comunicar um conteúdo é fundamental que a passagem dessa mensagem se efetue da forma mais

adequada possível. Quando nos preocupamos com esta dimensão entramos inevitavelmente no campo da pedagogia, cuja tarefa primeira é precisamente transformar essa informação em saber, através da mediação do professor, através da comunicação e da ação interativa.

No seio do ato educativo e da interação professor-aluno torna-se imprescindível a concentração de fenómenos de comunicação e influência que dependem essencialmente “(...) do modo como se estruturam as interacções e se desenvolve a relação entre ambos” (Ribeiro, 1990, p. 136). Importante será realçar que o professor se define como uma variável extremamente importante na aprendizagem dos alunos, uma vez que para muitos é visto como uma figura de referência, um modelo, pelo que diz e pelo que faz.

Definida como uma troca de informação, um ato deliberado que se processa sempre de acordo com determinado objetivo, a comunicação humana é também um processo contínuo e inacabado. No caso da educação, a comunicação é considerada como o veículo que facilita a partilha do saber e a troca de experiências entre o professor e o aluno. Porém, tal como afirma Mesquita (2002), “o próprio acto de comunicar implica uma transmissão de informação que cumprirá o seu desígnio se for assimilada por alguém” (p. 39). Quer-se com isto dizer que o processo de comunicação só se conclui quando a informação ditada pelo emissor for assimilada pelo recetor. A informação só é aceite pelo recetor quando adquire algum sentido, quando responde a alguma das suas necessidades. É nesta situação que o professor deve intervir e refletir sobre a melhor estratégia para estabelecer diálogo com os seus alunos, utilizando uma linguagem mais acessível a todos.

Há que realçar ainda que em termos educativos, o *feedback* é muito importante para que o professor saiba se os alunos assimilaram ou não determinado conhecimento, permitindo controlos ou ajustamentos de acordo com as necessidades dos alunos. Para perceber se determinado conteúdo temático foi ou não assimilado recorre-se ao *feedback* positivo ou negativo, sendo que o negativo “é visto como uma mensagem de erro, significando um desvio em relação a um nível de critério” (Littlejohn, 1988, p.50), sendo por isso necessário uma mudança de estratégia. Esta noção de *feedback* acaba por refletir a ideia de que o processo ensino aprendizagem é direcionado aos alunos e deve ir de encontro às suas necessidades.

A comunicação afigura-se, assim, como um alicerce fundamental para o desenvolvimento e sustentação da relação pedagógica, sendo que por essa razão que se torna importante o estabelecimento de um processo de comunicação entre o professor e o aluno e não apenas um processo de informação para a transmissão de conteúdos. É

importante entendermos que “(...) ensinar não é apenas informar; é, *antes de mais, comunicar*, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada *situação pedagógica*” (Altet, 2000, p. 13, *itálico no original*).

Parece-nos pertinente reafirmar que a natureza e a coerência deste processo de comunicação facilita a convivência humana e permite que tanto o professor como o aluno se conheçam, transmitam ideias, sentimentos e atitudes. Tal como afirma Amado (2001), “o ensino tem sido analisado como um fenómeno de comunicação extremamente complexo (...) não só se transmitem conhecimentos e valores como se desenvolvem capacidades e atitudes” (p. 86). É no contexto deste processo comunicacional e de interação constante que o aluno se desenvolve psicologicamente, construindo maneiras de pensar e de agir que, crescentemente mais complexas e diferenciadas, são fundamentais para a construção de um sentido de cidadania que deve constituir-se como um objetivo central dos sistemas educativos.

Em qualquer relação humana, a interação entre diferentes indivíduos pode ou não ser saudável, dependendo, precisamente, do modo como os intervenientes interagem num determinado contexto. Depreendemos, assim, que é o modo como se dinamiza o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e a forma como se cria um ambiente promotor de aprendizagem que nos permite identificar diferentes tipos de relação pedagógica. É por essa razão que vários autores, entre eles Agostinho Ribeiro (1990) e Rui Trindade (2009), defendem que a relação pedagógica deve ser analisada no domínio do campo pedagógico em função de quatro dimensões ou relações estruturantes: a relação de autoridade, a relação de ajuda, a relação de agrado/afeto e a relação de conflito.

1.2. Interação professor-aluno: tipologias da relação pedagógica

Apesar de complexas, as relações humanas são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Com efeito, o encontro entre professor e aluno permite a partilha de vivências e informações e uma interação que ajuda a desenvolver a linguagem, o pensamento cognitivo e ainda um conjunto de laços afetivos. Conhecendo o seu dever ético, o professor deve agir enquanto mediador e guia no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, reconhecendo a relação que estabelece com

o mesmo como uma relação que integra várias dimensões: autoridade, ajuda, afeto e conflito.

1.2.1. Relação de autoridade

Segundo Trindade (2009), a autoridade assume-se no seio da relação pedagógica como a “(...) relação estruturante entre a apropriação do saber e o exercício do poder numa sala de aula” (p.58). Esta é a dimensão nuclear do processo de ensino-aprendizagem que permite a articulação das restantes relações intervenientes na interação entre professor e aluno, e que se apresenta como uma estrutura natural, legítima e interiorizada, como um direito ou até como um domínio, tal como afirma Ribeiro (1990). A autoridade destaca-se essencialmente pelo exercício do poder, uma vez que implica em contexto de sala de aula uma influência sobre outrem, neste caso sobre o aluno.

Geralmente a estrutura de autoridade encontra-se diretamente associada a uma relação de poder, onde é concebido o direito de impor a um, neste caso o professor, e o dever de obedecer a outro, o aluno, fazendo ascender a velha máxima de que “quem tem poder *impõe* e *impõe-se* ou *sobrepõe-se*; quem não tem *acata* e *inclina-se* ou *submete-se*.” (Ribeiro, 1990, p.149, *itálico no original*). Uma vez que, nas palavras de Crozier, citado por Ribeiro (1990), o poder de uma interação social se encontra desigualmente repartido, se o aluno não aceitar a autoridade do professor, é possível que seja gerada uma situação de conflito de poder e até uma crise de autoridade. Esta crise de autoridade que parece estar patente nos dias de hoje encontra-se, segundo Arendt (2000), “(...) intimamente ligada com a crise de tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado.” (p. 48). Caímos nos dias de hoje na descrença face ao passado, no ceticismo face a um mundo velho que ao contrário do que possamos pensar nos ensina a viver o presente. Tal como afirma Arendt (2000), “(...) aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado” (p. 51).

Ainda no seio desta relação presente na interação professor-aluno, há que ter em consideração um dos problemas provenientes da própria natureza da relação pedagógica e que se prende na conceção tradicional que Hargreaves, citado por Amado (2001), constata: “o que diz o professor é que dita o processo. A obrigação do aluno é aceitar e obedecer, preferencialmente sem discutir.” (p. 128). Transmite-se assim a ideia de que o

professor detém toda a autoridade, todo o poder e por isso os educandos devem apenas respeitar as regras por ele impostas.

A autoridade, sendo um produto da relação, não é em si um problema, principalmente quando o professor se serve de competências adequadas para que ela estruture de forma positiva a gestão da sala de aula. Para que a autoridade do professor seja respeitada pelos alunos é fundamental que se estabeleça uma espécie de acordo relativamente às regras a cumprir em sala de aula. Até porque, como afirma Amado (2001), “(...) em Educação, o objectivo não é tornar o aluno submisso mas autodisciplinado, capaz de gerir corretamente as suas relações sociais e de se empenhar, por motivações intrínsecas, nas actividades de aprendizagem” (p. 127). Segundo Good e Brophy, referidos por Lopes (2009), é mais provável que os alunos obedeçam a regras e procedimentos que eles entendam e aceitem; daí que seja importante construir a relação estabelecida entre professor e aluno seguindo um acordo comum, com o intuito de envolver os próprios alunos, dentro de determinados limites e tendo em conta o seu grau de desenvolvimento, nas tomadas de decisão para o estabelecimento de regras e rotinas na sala de aula.

A autoridade só se torna um problema na prática educativa quando é imposta sem limites e vista como um bloqueio de liberdade e autonomia para os alunos. Nesta perspectiva deixamos de falar em autoridade e passamos a falar em autoritarismo, conceito associado a um contexto educacional que gera indivíduos submissos ao poder face ao professor que adota uma postura de “dono” do saber e única fonte legítima para estabelecer regras e impor sanções em caso de violação das mesmas. A educação baseada no autoritarismo, para além de não permitir a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, prejudica a relação entre o professor e o aluno, bem como o processo de construção e formação do educando.

Sendo a sala de aula um espaço de comunicação e aprendizagem, o professor não deve assim assumir uma postura de detentor do saber, submetendo os alunos a um conjunto de regras por ele definidas e impostas. O importante será considerar os papéis dos agentes envolvidos na relação pedagógica e no contexto educacional, criando assim um clima de aprendizagem.

1.2.2. Relação de ajuda

Esta é a dimensão que, no seio da relação pedagógica, se encontra relacionada com a cooperação e a orientação que o professor, enquanto guia e orientador das aprendizagens, deve conferir aos seus alunos. Acreditando na conceção de que o relacionamento humano está presente no processo ensino-aprendizagem, Ribeiro (1990) afirma que, por essa razão, “(...) a relação pedagógica é essencialmente uma prática relacional” (p. 150).

Desta forma, é importante que na relação pedagógica se reconheça a importância da interação e do diálogo entre os dois atores do ato pedagógico com o intuito de estabelecer um ambiente capaz de melhorar a aprendizagem. Esta conceção está de acordo com a observação de Neves e Graça (1987) que relativamente à importância do diálogo e da dimensão de ajuda presente na relação pedagógica acreditam que o professor deve surgir não como um indivíduo que modela e controla o comportamento do aluno, mas como alguém que o auxilia e conduz como uma pessoa responsável e conhecedora das consequências das suas atitudes.

A relação pedagógica deve, assim, inteirar o comportamento relacional que potencie o encontro, a aquisição e o crescimento, sempre com o intuito de estimular o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de um processo de aprendizagem centrado na dimensão da ajuda, não a confundindo nunca com libertinagem ou falta de autoridade. Mas o que exige ao professor a dinâmica desta dimensão da ajuda no seio da relação pedagógica? Esta dimensão exige, acima de tudo, o diálogo permanente entre professor e aluno, de forma que a pessoa que educa/ensina compreenda as razões que explicam determinados comportamentos, ações e reações do educando. Só com o pleno conhecimento do “eu” dos seus educandos, o professor consegue pensar em estratégias que permitam entender as necessidades dos alunos e facilitar o seu processo de aprendizagem.

Digamos que a relação de ajuda presente na interação professor-aluno remete-nos para a linha de pensamento de Baptista (1998), que pensa na relação pedagógica como uma relação detentora de um dever ético por parte do educador, passando por um processo de reciprocidade, de entrega, de interesse pelo outro, de dedicação ética, de construção de saberes e de formação de cidadãos. O ato educativo e a escola devem ser vistos como meios de interrogação e de relação, onde “(...) é preciso tratar os indivíduos como seres com rosto, como seres capazes de palavra e de desejo” (p. 117).

1.2.3. Relação de agrado/afeto

Seguindo a linha de pensamento de Henri Wallon, referido por Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a afetividade no seio do processo de construção do conhecimento constitui-se como um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, uma vez que ambos se apresentam como domínios indispensáveis na evolução psíquica dos educandos. A concepção monista do ser humano, diferenciando-se da concepção dualista cartesiana, apresenta o homem como um ser dotado de duas variáveis: a razão e a emoção, que apesar de distintas são interdependentes. Assim sendo, o conjunto de reações psíquicas que se manifestam no indivíduo sob forma de emoções e sentimentos e que envolvem uma panóplia de vivências (afetividade), em conformidade com a razão, permite-nos alcançar a unidade do ser humano e assim entendê-lo como um ser uno e não divisível. Tomando em linha de conta a concepção de Damásio, referido por Amado, Freire, Carvalho e André (2009), sustentamos que os “(...) sentimentos e emoções têm um forte impacto na mente, podendo dizer-se que constituem as raízes da consciência” (p. 78). É exatamente por esse facto que a partir do século XX começa-se por falar numa inter-relação e numa interdependência entre os processos cognitivos e os processos afetivos com o objetivo de perceber o desenvolvimento humano na sua globalidade.

Pretendendo a escola ser “(...) um local de expansão da personalidade e de socialização” (Landsheere, 1977, p. 154), é fundamental que entre o aluno e o professor se releve a importância dada à dimensão afetiva. Uma dimensão que compreende, no seio da relação pedagógica, um papel fulcral para a aquisição de conhecimentos e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. É um facto que a relação pedagógica não deve ser vista, tal como sugere Levinas, citado por Baptista (1998), como uma relação de amor ou amizade, uma vez que o amor sugere a cobrança de sentimento e o educador não cobra, disponibiliza-se ao outro. Porém, isso não significa que esta relação seja totalmente despojada de afetividade, até porque as interações que ocorrem no contexto escolar entre professor e aluno não só são como devem ser marcadas por esta dimensão que constitui um elemento estruturante na relação pedagógica.

Digamos que é a relação que o professor estabelece com o aluno, é a forma como interage com ele, que incentiva um bom clima de sala de aula, providencia sensações de bem-estar e, claro está, uma melhor aprendizagem. Gilly et al., citados por Marcel Postic (1990), admitem que “enquanto que o docente privilegia na sua representação do aluno, os aspectos cognitivos da personalidade da criança e as suas aptidões morais face

ao trabalho (...) o aluno, pelo contrário, concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente (...)” (p. 103).

A indispensabilidade da dimensão afetiva no seio da relação pedagógica é assim compreendida pelo facto de a afetividade se tornar na sala de aula uma das dimensões estruturantes no seio da relação pedagógica, uma vez que a construção de vínculos entre o professor e o aluno, proporcionando um bom clima de aula, estimula a aprendizagem dos educandos. Ribeiro (2010), cita o estudo de caso da dissertação de mestrado de Claisy Araújo que reconhecendo a complexidade da relação afetiva, conclui que “(...) quando os professores conseguiam estabelecer essa relação, mudanças positivas nos alunos eram constatadas: mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para que o sucesso fosse alcançado” (p.404). Este estudo permite-nos, assim, inferir a seguinte concepção: se o aluno detém na sala de aula de condições de trabalho e de uma relação saudável com o professor e os colegas de turma, então estará mais predisposto a aprender e a trabalhar. Motivar o aluno para a aprendizagem não depende de uma técnica específica adotada pelo professor, mas sim de uma relação saudável que, contemplando a dimensão afetiva, é estabelecida com o aluno com o intuito de criar um clima propício à construção de conhecimentos.

Neste sentido, e tal como afirma Ribeiro (2010), “fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas pelos professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos” (p.404).

1.2.4. Relação de conflito

Do ponto de vista pedagógico, a dimensão do conflito “(...) é (...) uma dimensão incontornável de qualquer processo de aprendizagem” (Trindade, 2009, p. 82), expressando-se entre os agentes centrais envolvidos na relação educativa através de uma diversidade de pontos de vista e incompatibilidades nas formas de pensar e agir. O conflito é uma realidade que está presente em qualquer relação humana e apesar de apresentar, na maior parte dos casos, uma conotação negativa, pode ser visto no contexto educacional como “(...) um modo natural de funcionamento dos actores sociais” (Ribeiro, 1990, p. 152).

Na sala de aula, os conflitos poderão surgir a partir de situações de conflito de poder que tanto podem gerar disputas e resistências como negociações. Uma vez que,

tal como afirma Tyler, citado por Amado (2001), “as relações interpessoais na aula são, contudo e indubitavelmente, marcadas pelo poder e (ou) pela autoridade” (p. 128), nem sempre o aluno aceita o poder exercido pelo professor em sala de aula. É esta recusa do poder, da autoridade que gera conflitos e muitas vezes situações de indisciplina. A indisciplina é explicada por muitos autores como um processo de retribuição por parte dos alunos, depois de uma situação de injustiça causada pelo professor que insiste em tratar de forma desigual os educandos. Ora, são estas desigualdades de tratamento que estão presentes como um dos condicionalismos na sala de aula e que provocam no aluno “(...) sentimentos de que está a ser vítima de injustiça por parte do professor e, consequentemente, a resistência, a revolta e a retaliação (...)” (Amado, 2001, p. 136).

É neste sentido que se torna importante que o professor adquira a qualidade de gestor de comportamentos dos alunos no seio da sala de aula, até porque, como afirma Lopes (2009), “(...) os bons professores não se distinguem dos professores ineficazes pela forma como lidam com a indisciplina mas sim pela forma como evitam a sua instauração” (p. 237). No ponto seguinte debruçar-me-ei sobre a importância que o professor adquire enquanto promotor de um clima de sala de aula favorável à aprendizagem.

2. A importância do professor na condução e gestão da sala de aula

*O papel do professor, com efeito, é permitir
que a criança se aproprie dos meios que lhe permitirão comunicar e agir.*
Marcel Postic (1990).

Gerir uma turma nos dias de hoje não é tarefa fácil. Os interesses dos alunos são diversificados e, para muitos, a escola não é de todo um deles. A esta falta de motivação por parte dos alunos acrescem os conflitos que muitas vezes são gerados na sala de aula por situações de injustiça ou recusa da autoridade do professor, como já foi antes referido. Ora é aqui que advém a importância do papel do professor que no espaço da sala de aula deve estar atento a todos os acontecimentos, às múltiplas reações dos estudantes, relevando assim, tal como refere Lopes (2009), “(...) um considerável esforço, não só para assegurar a ordem mas sobretudo para certificar que os alunos aprendem” (p.189).

Antes de falar no conjunto de procedimentos que devem ser tomados pelos professores para uma gestão eficaz das atividades pedagógicas, devemos concentrar-nos

no espaço que permite a ação pedagógica: a sala de aula. Pela diversidade de intercâmbios, de contactos e recíprocas influências, este espaço admite um conjunto de características muito particulares que influenciam não só o comportamento dos alunos como o dos professores. Doyle, citado por Zabalza (1992), refere três dessas características: *multidimensionalidade*, *simultaneidade* e *imprevisibilidade*.

A *multidimensionalidade* refere-se essencialmente ao conjunto de acontecimentos, assuntos e processos que ocorrem numa sala de aula, mas também às interações que aí decorrem numa dinâmica que engloba esforços constantes desenvolvidos pelo professor, de forma a assegurar a ordem e garantir a aprendizagem dos alunos.

Aliada à multidimensionalidade temos a *simultaneidade*, visto que muitos dos acontecimentos na sala de aula podem ocorrer ao mesmo tempo, o que implica um esforço de atenção redobrado do professor, de forma a conseguir lidar com as *ocorrências múltiplas e simultâneas*.

Desta multiplicidade de acontecimentos que ocorrem em simultâneo, resulta uma terceira característica - a *imprevisibilidade* da sequência desses acontecimentos, que obriga os professores a um exercício de grande flexibilidade e de procura de novas estratégias para a resolução de um possível problema, sem que no entanto isso afete ou destrua as suas linhas de orientação.

Assim sendo, a sala de aula para além de um espaço físico constituído por um conjunto de pessoas, deve ser entendida também na sua complexidade que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem. É importante que os professores enquanto gestores deste espaço tenham em consideração a organização do mesmo através de um conjunto de procedimentos de forma a manter as regras, “(...) a organização das rotinas e das transições entre actividades, estratégias para manter a atenção dos estudantes ..., ou seja, todo o conjunto de actividades que irão permitir que o ensino ocorra” (Ferreira & Santos, 2000, p. 39).

Concentrando em si um grande poder de decisão perante todo o tipo de situações ocorrentes na sala de aula, o professor deve garantir uma boa organização e gestão das actividades, concentrando-se assim em assegurar aquilo que Kounin, citado por Amado (2001), designa de *management*, o “conjunto de procedimentos que leva ‘a um alto grau de envolvimento no trabalho e a um baixo grau de comportamentos desviantes nas situações de aula’” (p.165, itálico no original). Quer-se com isto dizer que a gestão eficaz da sala de aula está intimamente relacionada com a organização do professor face às actividades previstas e ao regular do comportamento dos alunos. Uma boa gestão de sala de aula não passa pelo recurso à força, mas sim, de acordo com Doyle, citado por

Lopes (2009), por um “(...) conjunto de acções e estratégias que os professores utilizam para resolver o problema da ordem” (p. 193).

Então, quais serão os aspetos fundamentais para uma boa organização e gestão da sala de aula? Tendo em consideração que a sala de aula é um espaço físico e social onde interage um grupo de pessoas, é indispensável a definição de um conjunto de regras, rotinas, procedimentos e sanções logo nos primeiros dias, de forma que os alunos entendam a sala de aula não como um espaço lúdico mas como um espaço de aprendizagem, um lugar de contacto e de conversa construtiva. Sendo assim, a definição de regras a cumprir na sala de aula, que podem ser, dentro de determinados limites, criadas e negociadas com os próprios alunos, ajuda-os a interagir com o professor e os restantes colegas de uma forma regular e previsível. Os alunos ficam a saber o que se espera deles e das ações que podem desenvolver.

Um dos primeiros aspetos a referir para uma boa gestão de sala de aula prende-se exatamente com as fases da mesma, visto que todos os momentos, desde a entrada até à saída, não devem ser negligenciados. A entrada para a sala é um dos momentos mais importantes e talvez o mais instável, uma vez que os alunos preparam-se para entrar num contexto diferente do que vêm, com regras e procedimentos diferentes. Nesta fase, o professor eficaz, aquele que faz uma boa gestão da sala de aula, deve planear e impor regras que permitam não só uma menor perda de tempo, mas também evitar uma entrada realizada de forma desordenada.

A fase de preparação para a lição é considerado como um período de transição que pode causar algum distúrbio. Contudo, um professor eficaz evita confusões nesta fase da aula quando negoceia com os seus alunos a seguinte regra: depois de entrarem os alunos devem sentar-se calmamente nos devidos lugares, falar baixo com os colegas e preparar os materiais para o início da aula. É um facto que estes procedimentos podem parecer dispensáveis ou pormenores sem importância. Todavia, Lopes (2009) afirma que é o desenvolvimento destas rotinas que “(...) evita a permanente chamada de atenção para a execução de comportamentos básicos” (p. 195).

No momento da aula propriamente dito é fundamental que o professor consiga captar a atenção dos alunos, pois estes ao sentirem interesse pelos conteúdos temáticos a abordar em aula poderão, com maior probabilidade, permanecer em silêncio e com atenção. É um facto que a aula poderá ter momentos mais propícios ao barulho, por exemplo, aquando da realização de debates, trabalhos de grupo ou outro tipo de trabalhos práticos. Porém, é importante que sejam estabelecidas previamente pelo professor algumas regras e procedimentos com o intuito de regular o comportamento

dos alunos. Uma das regras principais para que o trabalho na sala de aula flua da melhor forma passa por pedir aos alunos que levantem o braço sempre que quiserem intervir com uma questão, uma dúvida ou uma intervenção que considerem pertinente. O colocar o “braço no ar” é uma estratégia que deve ser adotada em todas as aulas, pois numa aula de debate, por exemplo, este procedimento facilita a gestão da comunicação. O professor deve permitir que todos os alunos participem de forma ativa no processo ensino-aprendizagem, controlando assim aqueles que sistematicamente partilham ideias para a turma.

São importantes ainda algumas estratégias que devem ser tomadas pelo professor quando este adota na sua aula uma sistema de formato grupal, o chamado “whole-class format”, ou seja, o exercício de pergunta-resposta onde toda a turma participa de forma ordeira. Aqui, para que se estabeleça ordem na sala de aula, é necessário que o aluno só fale quando o professor lhe der autorização, respeitando também os outros colegas. É fundamental ainda que o professor dê tempo ao aluno para responder, pois em turmas heterogêneas temos alunos com diferentes ritmos de aprendizagens, e é por essa razão que deveremos “dar tempo” suficiente para que cada aluno consiga construir mentalmente a sua resposta.

Quando falamos em trabalhos de grupo devemos ter em conta, em primeiro lugar, a organização do espaço da sala de aula, e, em segundo lugar, a conceção de que o trabalho tem de ser supervisionado pelo professor, devendo este circular por toda a sala (não só neste momento mas sempre) para que todos os alunos sejam orientados. A organização da sala de aula em áreas de trabalho distintas permite que os alunos circulem na sala de aula para pesquisar, apresentar trabalhos, simular e dramatizar determinadas situações. Ao organizar a sala de forma diferente do habitual (com as cadeiras enfileiradas e alunos prontos a receber conhecimento) nota-se uma dinâmica que facilita a aprendizagem, afeta a manutenção da atenção, permite uma maior participação dos alunos e uma maior coesão dos grupos.

Portanto, um professor eficaz é aquele que adota um conjunto de estratégias e procedimentos adequados ao contexto educativo e, simultaneamente, um comportamento marcado por “(...) uma acção previamente planificada, tendo em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas” (Watkins & Wagner, citado por Amado, 2001, p. 167). Everston e Emmer (1982) definem alguns procedimentos que devem ser adotados pelos professores para uma gestão eficaz das atividades ocorridas em sala de aula tais como: a clareza das tarefas, a comunicação das tarefas de forma clara, o acompanhamento e monitorização do trabalho dos alunos, a

correção dos trabalhos no final das tarefas, o fornecimento de *feedback* aos alunos relativamente ao seu desempenho e ainda a clareza das instruções. É todo este conjunto de regras e procedimentos que assumem uma importância vital para o professor na condução e gestão das atividades em sala de aula. As regras, por um lado, permitem a observação do que se espera que os alunos façam e não façam, e os procedimentos, por outro lado, possibilitam que o trabalho que é proposto aos alunos se concretize de forma fluída e eficaz.

Altet (2000) aponta o estabelecimento prévio de regras e procedimentos em sala de aula como um aspeto fundamental para a construção de estratégias que permitam não só uma gestão eficaz dos comportamentos dos alunos e das atividades, mas também uma melhor aprendizagem. Porém, não é adequado que afirmemos que uma boa gestão garanta automaticamente boas aprendizagens. Não descurando a importância de um conjunto de fatores externos que influenciam o comportamento e a aprendizagem dos alunos, o modo como o professor age na sala de aula contribui em muito para a construção de um bom clima de aula e de uma adequada aprendizagem. Pollard e Tann, citados por Braga (2001), asseguram que “(...) as boas relações na sala de aula dependem da forma como o professor tenta ganhar o seu respeito, a sua autoridade e a sua segurança pessoal – como dominador, funcionando contra o aluno, ou como integrador, trabalhando com o aluno” (p. 46).

Quais as técnicas para se ser um bom gestor de sala de aula? Não existe um modelo pré-definido ou um manual de instruções que nos diga exatamente como é o professor que sabe gerir uma sala de aula e que assegure um ambiente propício à aprendizagem. É possível afirmar, contudo, que existem professores que trabalham com mais eficácia que outros e isto porque adotam estratégias e comportamentos específicos. Aquilo que se tem vindo a concluir é que “(...) os comportamentos dos alunos nas turmas dependem fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da acção do professor” (Lopes, 2009, p. 207). E quanto a esta ação do professor, será que varia conforme o estilo que adota no contexto da sala de aula? Será que há comportamentos e determinadas práticas educativas que definem estilos de atuação pedagógica de professores? É a estas e outras questões que pretendo dar resposta no ponto seguinte.

3. Estilos educativos parentais: implicações para a prática pedagógica

There may be good reasons for parents concerned with their children's freedom to use direct methods of influence which include cognitive appeal and power.

Diana Baumrind (1968)

A relação pedagógica não se configura isoladamente e por isso não pode ser desvinculada de outras relações, como é o caso da relação educativa familiar. Com este trabalho evidenciamos a relação pedagógica em contexto escolar, mais concretamente no seu processo inicial de formação, mas, temos que reconhecer, o carácter antropológico da educação e do seu significado político/social. Neste sentido, este ponto servirá para constatar outros tipos de relações educativas (como a relação de pais e filhos) que, embora reconhecidas pela sua importância, não foram objeto de análise neste trabalho.

Em concordância com a conceção de Bronfenbrenner, citado por Cecconello, Antoni e Koller (2003) reafirmamos que “(...) a família é caracterizada como o primeiro ambiente do qual a criança participa ativamente, interagindo através de relações face-a-face” (p.46). A família perfila-se, assim, como um sistema capaz de assegurar, em grande medida, a socialização primária, isto é, fazer com que as crianças se familiarizem com as normas e regras de uma determinada sociedade. Este processo que permite às crianças conhecer o mundo através da família é, diria, vital; nesta fase do nosso desenvolvimento estamos a conhecer-nos e a construir a nossa visão acerca do mundo. Cabe aos pais orientar o comportamento dos filhos “(...) no sentido de seguirem certos princípios morais e [adquirirem] comportamentos que levem à autonomia e à responsabilidade” (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008, p. 66). Orientar os filhos é ainda muito mais; é lidar com incertezas, angústias, desejos, projeções, idealizações e relações de poder/autoridade.

É um facto que as relações existentes no microssistema familiar têm assistido a uma mudança ao longo do tempo e do espaço por via de inúmeras variáveis, das quais destacamos: a globalização e os seus efeitos pedagógico-educacionais; a emergência de uma pluralidade de normas e padrões; alterações no ideal de parentalidade e nas representações de “bom” pai e de “boa” mãe; alterações nos papéis sociais; questionamentos sobre questões de poder/autoridade; alterações na conceção de família – parental, monoparental, homoparental, parentalidade composta (outros que, não seus pais biológicos, exercem funções educacionais); alterações de natureza dos vínculos

familiares. São todas estas mudanças que explicam o crescente questionamento da relação entre pais e filhos.

Contudo, nunca podemos desprezar o contexto que vê nascer e crescer a criança e o adolescente, que se faz adulto seguindo os modelos transmitidos pelos seus pais ou familiares próximos. Daí que o modo como a criança vai perceber o mundo, os outros e a si mesmo depende, em muito, da socialização que tem lugar no sistema familiar.

Mas de que forma é que os pais educam os seus filhos? A educação parental passa por um conjunto de práticas educativas que permitem aos pais a promoção de comportamentos sociais e moralmente harmonizados, procurando eliminar todos aqueles comportamentos que se caracterizam como indesejáveis e inadequados. Assim, nas palavras de Cecconello et al. (2003), podemos definir as práticas educativas tomadas em consideração pelos educadores, como um conjunto de “(...) estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios” (p. 46), objetivos esses que se prendem essencialmente com a intenção de educar e preparar os seus filhos para um mundo dominado por um conjunto de regras e padrões morais. Estas práticas educativas diferenciam-se pelo modo como cada família as coloca em prática. Quer-se com isto dizer que a forma como se educa varia de acordo com as famílias, formando assim aquilo que se designa de estilos parentais, ou seja, as “(...) formas como os pais lidam com as questões de poder, hierarquia e apoio emocional na relação com os filhos” (Costa, Teixeira & Gomes, 2000, p. 465), ou então, o “(...) padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional.” (Darling e Steinberg, citados por Cecconello et al., 2003, p. 46).

Com o intuito de perceber a natureza das interações parentais, a psicóloga americana Diana Baumrind, desenvolveu desde a década de 60 um modelo teórico com o intuito de identificar e caracterizar os diferentes estilos de educação parental, assim como os seus efeitos no desenvolvimento e comportamento nas crianças e jovens. Nesse sentido, Baumrind identificou duas dimensões fundamentais no comportamento parental: o controlo/exigência e a responsividade (Walker, 2009). A dimensão do controlo relaciona-se com o nível em que os pais estabelecem e exigem comportamentos responsáveis e apropriados aos seus filhos de acordo com o seu nível de desenvolvimento; para isso são estabelecidas regras para serem cumpridas. De acordo com Baumrind, citada por Cecconello et al. (2003), “(...) o controlo está relacionado com exigências e expectativas de maturidade impostas pelos pais, através

de confrontações diretas, supervisão e disciplina consistente” (p. 47), sendo por essa razão fundamental que seja moderado. O excessivo controlo por parte dos pais, por exemplo, pode desencadear um desequilíbrio de poder na relação e impedir o desenvolvimento e autonomia dos filhos.

Por sua vez, a dimensão da responsividade refere-se aos comportamentos de apoio emocional dos pais com o intuito de fomentar a autonomia e individualidade nos seus filhos. Nas palavras de Costa, Teixeira e Gomes (2000), “(...) a responsividade refere-se àquelas atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bi-direcionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos jovens.” (p. 466). Estas duas dimensões tornam-se fundamentais para o exercício da parentalidade e para além disso, permitiram a Diana Baumrind identificar quatro estilos parentais: o autoritativo¹, o autoritário, o indulgente ou permissivo e o negligente.

O *estilo autoritativo* caracteriza-se por contemplar um conjunto de regras definidas pelos pais. Estas regras são consistentemente interiorizadas pelos filhos, sugerindo assim um clima onde prevalece a comunicação e uma relação de respeito mútuo. Nas palavras de Cecconello et al. (2003), “o estilo autoritativo resulta da combinação entre exigência e responsividade em alto níveis” (p. 48). Os pais que educam segundo este estilo definem expectativas muito altas quanto ao comportamento dos seus filhos, esperando deles comportamentos responsáveis e maduros. Contudo, também apresentam um elevado nível de responsividade, uma vez que lhes transmitem uma sintonia emocional que se reflete através de manifestações de apoio e comportamentos afetuosos com o intuito de responder às suas necessidades e dificuldades.

Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg (2004), admitem que de todos os estilos parentais, este é o que está associado a uma “maior assertividade, maior maturidade, conduta independente e empreendedora, responsabilidade social” (p.323) por parte dos filhos. Os pais do estilo autoritativo depositam uma grande confiança nos filhos, que seguindo um conjunto de regras definidas através de acordos claros, tomam decisões e desenvolvem capacidades e habilidades que os tornam em indivíduos responsáveis e autónomos. É por essa razão que Diana Baumrind afirma que o estilo parental autoritativo possibilita a influência mais positiva sobre o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. A criação de um ambiente regularizado com forte

¹ A palavra autoritativo, que não se encontra dicionarizada, constitui uma tradução literal da palavra original “authoritative”.

responsividade e exigência parental favorece o bem-estar psicológico dos filhos, um elevado grau de maturidade e competência psicossocial e um melhor desempenho escolar (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Por sua vez, o *estilo autoritário*, resultante da combinação entre altos níveis de controlo e baixos níveis de responsividade, descreve os pais que admitem deter o poder absoluto sobre os filhos, estipulando regras que se não forem cumpridas resultam em punições e castigos. Impondo altos níveis de exigência e disciplina, os pais que utilizam este estilo para educar os seus filhos, rejeitam o diálogo na relação ou qualquer tipo de participação da criança ou do adolescente nas regras familiares. Assim, os pais autoritários são aqueles que, segundo Diana Baumrind, citada por Weber et al. (2004), “(...) modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas e normalmente absolutas” (p. 324). Pretendem apenas e só que os seus filhos lhes obedeam, que respeitem de forma exaustiva as suas regras, estimando desta forma a obediência como uma virtude e a punição como forma de controlo do comportamento da criança (Cecconello, et al., 2003).

Várias investigações realizadas destacam a influência negativa do estilo autoritário sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que os pais autoritários apenas incutem uma atitude de submissão dos filhos perante as regras e condutas que estabelecem. Este é o típico estilo que priva a interação bi-direcional na relação pai-filho, fazendo com que as crianças desenvolvam uma baixa autoestima, uma dependência face às figuras parentais e uma personalidade insegura, instável e motivada, sobretudo, pela falta de confiança e pelo medo da punição.

O *estilo permissivo* caracteriza pais que, contrariamente aos pais autoritários, evitam fazer uso do controlo, não estabelecendo por isso regras nem limites à criança que de qualquer forma concretiza os seus desejos. Este estilo caracteriza pais responsivos, excessivamente tolerantes e não exigentes, permitindo desta forma que seja a criança a controlar o seu próprio comportamento.

O grande problema da excessiva permissividade destes pais, que têm a tendência para satisfazer todas as vontades dos seus filhos e entender que eles devem crescer em liberdade, prende-se com o facto de estas crianças percecionarem os pais não como um modelo mas como um recurso para lhes satisfazer os caprichos. De acordo com Diana Baumrind, citada por Weber et al. (2004), os pais permissivos tendendo a comportar-se de maneira não-punitiva e demasiado recetiva perante as ações da criança, “(...) apresentam-se para ela como um recurso para realização de seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direcionar seu

comportamento” (p.324). Propiciando um ambiente familiar sem regras de conduta, o estilo parental permissivo gera algumas dificuldades na vida social da criança que não conhecendo normas não conhece limites e, por essa razão, sente dificuldades em conviver com os outros e adaptar-se à vida em sociedade.

Finalmente, o *estilo negligente* distingue pais centrados frequentemente nos seus próprios interesses, esquecendo as suas responsabilidades enquanto educadores e, por isso, não são nem exigentes nem responsivos. São pais que se preocupam apenas em satisfazer as necessidades básicas dos filhos, demonstrando “(...) pouco envolvimento com a tarefa de socialização da criança, não monitorando seu comportamento” (Cecconello, et al., 2003, p.48).

Este estilo de educação parental é essencialmente caracterizado pela indiferença por parte dos pais que, por falta de comunicação, afeto e exigência, tendem a suprimir a relação funcional com os seus filhos. A ausência de orientação e acompanhamento do comportamento dos filhos por parte dos pais tem como principal consequência e problema a manipulação do mundo exterior pelas crianças, que pelo facto de não sentirem um ambiente de afeto e orientação no seio familiar, passam a estar entregues a si próprias no mundo. As crianças educadas por pais negligentes têm dificuldade em viver em sociedade, evidenciando um conjunto de indicadores de natureza psicológica e social que as diferenciam, pela negativa, relativamente aos sujeitos educados por pais que se enquadram em outros estilos (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991).

Através do seu modelo teórico, Diana Baumrind debruçou-se sobre a influência das práticas parentais no desenvolvimento psicológico da criança, considerando assim que cada estilo parental influencia a personalidade do educando de forma distinta. Encarando que o estilo de ensino caracteriza a natureza da relação, vários autores (e.g., Walker, 2009) decidiram aplicar o modelo teórico de Baumrind aos professores, na medida em que também os seus comportamentos são capazes de influenciar positiva ou negativamente o crescimento e desenvolvimento psicológico dos seus alunos. Partindo deste pressuposto, Oliveira & Oliveira (1996) afirmam que “o professor vale tanto ou mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe ou sabe ensinar” (p.13), uma vez que “(...) importa a própria pessoa do professor (saber ser), o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas, o seu autoconceito e outras variáveis socio-cognitivas da sua personalidade, capazes de ‘fazer ser’ os alunos.” (p.13). Quer-se com isto dizer, que tal como a forma como os pais educam os seus filhos é crucial para a promoção de comportamentos socialmente adequados, também a forma como o

professor ensina torna-se fundamental para uma intervenção positiva no processo ensino-aprendizagem do aluno e para o seu desenvolvimento. Segundo Lopes (2009), é habitual estabelecer um ponto de contacto entre os estilos dos professores e os perfis que caracterizam os estilos de educação parental. Tanto os estilos de gestão parental como os estilos dos professores são fruto da condução e da gestão de comportamentos e é por essa razão que “(...) têm sido bem sucedidas as aplicações dos estilos parentais aos estilos de gestão da sala de aula” (Lopes, 2009, p. 179).

Sendo assim, podemos aplicar os quatro estilos de educação parental concebidos por Diana Baumrind aos professores, que por essa ordem de ideias, pelas suas características de personalidade e pelas metodologias e estratégias adotadas, poderão ser autoritativos, autoritários, permissivos ou negligentes. Seguindo o modelo de Baumrind, referido por Walker (2009) e o de Good & Brophy, citados por Lopes (2009) que apresentam três estilos de professores, é nossa intenção identificar quatro estilos de gestão de sala de aula.

O *professor autoritativo* é aquele que nutre uma boa relação com os alunos, uma vez que estimula as interações verbais e motiva-os para o trabalho em sala de aula. Trabalho este que é gerido através de um conjunto de regras que desde o início do ano são definidas em concordância com a turma. Assim, os alunos sabem o que devem ou não fazer, o que o professor espera que os alunos façam e quais as atitudes que o professor não tolera. Este é o tipo de professor que coloca como objetivo central da sua atuação a aprendizagem do aluno e portanto esforça-se por ser credível, confiável, consistente e justo. Este tipo de atitudes faz desenvolver nos alunos um sentimento de confiança no professor, contribuindo também para uma elevada motivação e interesse para as tarefas pedidas no contexto de sala de aula, pois os alunos “(...) sentem que o professor se interessa por eles e que os encoraja” (Lopes, 2009, p. 181).

O professor autoritativo estabelece regras consistentes para o comportamento dos alunos, orienta a sua conduta com o intuito de corrigir atitudes negativas e encorajar atitudes positivas, fomentando assim a autoconfiança, a autonomia e a independência.

O *professor autoritário*, ao contrário do autoritativo, não encoraja a participação e a interação verbal, uma vez que crê na conceção de que o aluno deve estar sentado em todas as aulas, ouvir o professor e obedecer às suas ordens. Na prática, este estilo evidencia a imposição de limites e regras firmes delineadas pelo professor detentor do saber e da autoridade. O professor autoritário usa a autoridade não para educar mas para se impor aos outros, desrespeitando assim a sua liberdade legítima e formando educandos com falta de competência social, autoconfiança e autonomia.

O autoritarismo confina este tipo de professores a uma postura intransigente, não sendo desta forma tolerados atrasos e interrupções durante a aula para acrescentar novas ideias. O aluno é apenas um ouvinte, um indivíduo passivo que não estabelece qualquer tipo de afinidade com o professor, não recebe apoio ou estímulo/motivação para as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Permanece neste espaço o silêncio e a disciplina.

O *professor permissivo* destaca-se pela sua atitude de *laissez-faire*, uma vez que pouco ou nada exige dos seus alunos. É um tipo de professor que aceita quase todo o tipo de comportamentos dos alunos e excecionalmente chama a atenção ou reprime atos menos próprios em sala de aula. Reconhecido pelos alunos como um “camarada”, o professor permissivo tem algumas dificuldades em estabelecer a ordem na sala de aula, pois se não há regras, o aluno não tem noção de limites e por isso apresenta, em grande parte dos casos, comportamentos abusivos. É um facto que o bem-estar emocional dos alunos é uma das prioridades do professor; contudo, em exagero essa preocupação pode tornar-se um inconveniente. Nas palavras de Lopes (2009), “ironicamente, este estilo, que se pretende tão ‘sociável’, estimula a falta de competência social e de auto-controlo dos alunos, uma vez que estes têm grandes dificuldades em aprender comportamentos socialmente aceitáveis quando o professor é tão permissivo” (pp.179-180).

Por último, o *professor indiferente* revela pouco envolvimento no ensino e pouco ou nenhum interesse pelos seus alunos. Ora, se o professor não apresenta qualquer interesse pelas atividades escolares, é óbvio que os alunos também não o desenvolvam e por isso manifestem um elevado grau de desmotivação, desinteresse e muitas dificuldades de aprendizagem, até porque não há qualquer tipo de apoio por parte do educador. Como os alunos percebem que o professor não se envolve nas aulas e não se preocupa em estabelecer uma boa relação pedagógica, acreditam que podem fazer tudo o que lhes apetece na aula, até porque não há regras, o professor “(...) tem dificuldades em se impor aos alunos e faz passar a ideia de que não vale a pena esforçar-se muito” (Lopes, 2009, p. 181). Obviamente que este é o protótipo de professor mais preocupante, pois cria um ambiente em que não há qualquer tipo de interação, não há apoio emocional, não há aprendizagem em todos os sentidos e, para além do mais, “os alunos ficam assim entregues a si próprios. Desde que não incomodem o professor, podem fazer o que quiserem” (Lopes, 2009, p.181).

Compreendemos, então, que há diferentes características de personalidade e comportamentais dos professores que permitem inseri-los em grupos distintos, definindo estilos que resumem as atitudes dos professores e as consequências dessas atitudes nos alunos (Oliveira & Oliveira, 1996). Depreendemos ainda, e seguindo a

linha de pensamento de Walker (2009), que os níveis de controlo e responsividade, capazes de definir um estilo de professor, influenciam o desempenho e o comportamento dos alunos, no sentido em que “(...) se o professor manifesta atitudes de não-confiança nas capacidades do aluno, este desenvolve um auto-conceito negativo, experimentando sentimentos de ineficácia e de fracasso pessoal; se, ao contrário, o professor expressa atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e desenvolver neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas actividades escolares e obtêm melhores resultados” (Jesus, 2004, p. 154).

Os estilos de professores traduzem-se, assim, em de modos de trabalho pedagógico desenvolvidos no contexto de sala de aula, sendo determinantes para o sucesso da interação pedagógica. A maneira como o professor conduz a aula, a forma como trabalha com os seus alunos pode variar conforme a relação que estabelece com o educando. Os modos de trabalho pedagógico referidos no ponto seguinte pretendem neste trabalho dar a conhecer a importância das práticas de ensino adotadas pelos professores, no sentido de proporcionar aos seus alunos ambientes de aprendizagem que promovam um desenvolvimento de processos psicológicos fundamentais e que estimulem pensamentos crescentemente sofisticados.

4. Modos de trabalho pedagógico: o modelo proposto por Marcel Lesne

Tomando em consideração que cada estilo de professor se traduz numa prática educativa, referimo-nos agora aos modos de trabalho pedagógico e desta forma ao modelo teórico proposto pelo sociólogo francês Marcel Lesne em 1984. Considerado como um instrumento de diagnóstico das práticas de ensino, este modelo permite que os professores dominem melhor a direção e o sentido dos seus percursos pedagógicos (Bidarra, 2004). O modelo em análise prevê evidenciar um conjunto de orientações educativas e pressupostos teóricos de atuação pedagógica que se manifestam através de estratégias pedagógicas tomadas pelos professores. No fundo, este modelo pretende mostrar que as estratégias, as técnicas e os procedimentos tomados no seio da ação educativa podem agrupar-se em três tipos teóricos de percursos pedagógicos ou, como Lesne (1984) os designa, modos de trabalho pedagógico.

Admitindo que a relação pedagógica é mais do que uma relação interpessoal, Lesne (1984) confere-lhe um carácter social, tomando em consideração que esta é uma

relação que depende de variáveis externas à sala de aula, uma vez que reúne um conjunto de vivências e histórias de vida que acompanham cada indivíduo presente. Nas palavras de Sacristán (1995) e reforçando a concepção de Lesne, “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (p.66). O modelo de Marcel Lesne é por esta razão fundamentado no conceito de socialização, pois é um modelo que “(...) evidencia a função social das práticas de formação e o papel de agente social que todo o sujeito desempenha, com uma participação real ou possível na formação social em que se insere” (Bidarra, 2004, p. 419). Desta forma, contemplando a educação como a principal ferramenta de transformação social, o professor como agente de socialização deve ser capaz de colaborar com aquilo que é a verdadeira finalidade da educação: encaminhar o conhecimento no sentido de fazer com que o aluno se torne uma pessoa integral, com uma visão crítica e abrangente do mundo.

Atribuindo um carácter social ao trabalho desenvolvido entre professor e alunos, Lesne acredita ainda que o trabalho pedagógico deve assegurar uma relação com o saber e com o poder. A *relação com o saber* implica uma ligação aos conteúdos temáticos, ao saber propriamente dito que passa pelo saber-saber, pelo saber-fazer e pelo saber-ser. A relação com o saber diz respeito a um conjunto de relações que o indivíduo estabelece com um determinado objeto, uma atividade ou tarefa escolar, uma situação, uma pessoa ou um conjunto de pessoas. Afigura-se assim como uma relação no mundo e sobre o mundo, uma relação com os outros e consigo mesmo, sempre com o intuito de aprender, “(...) de favorecer as rupturas e as reconstruções no universo pessoal do conhecimento” (Lesne, 1984, p. 39). A *relação com o poder* estando presente em qualquer interação social diz respeito ao lugar que cada indivíduo ocupa na estrutura social. O professor adquire assim, no seio da relação pedagógica, o poder de gerir um conjunto de atividades e comportamentos que lhe garantam uma administração eficaz da sala de aula. É-lhe por isso atribuído, de acordo com Lesne (1984), um “(...) lugar de transmissão de saberes, lugar de organização e gestão do acto de formação” (p. 40).

É esta dupla relação com o poder e o saber que nos permite definir uma estrutura dinâmica à relação pedagógica e estruturar, segundo Marcel Lesne, três modos de trabalho pedagógico que se distinguem “(...) pelo papel atribuído ao formador, pelo lugar ocupado pelo formando no processo de formação, no modo de conceber a investigação em formação e a relação entre teoria e prática” (Bidarra, 2004, p.420).

4.1. Modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP²1)

Considerado por Marcel Lesne (1984) como um “(...) processo de inculcação e de imposição” (p. 47), o MTP1 encontra um ponto de contacto com o modelo pedagógico tradicional, onde o aluno é visto como o objeto de uma ação que é exercida sobre ele. Esta ação é assumida por aquele que concentra todo o poder e o saber e que é visto como o protagonista do processo ensino-aprendizagem, o professor. Cabe ao professor transmitir saberes, valores e modos de pensamento propostos e instituídos por ele, esperando que sejam consecutivamente aceites pelo aluno que é aqui encarado apenas como objeto que recebe formação.

Notamos no seio do MTP1 o carácter dissimétrico da relação pedagógica, uma vez que só o professor detém o saber e o poder, ao invés do aluno que apenas tem de aceitar, de forma passiva, todos os saberes que lhe são transmitidos. Este modo de trabalho gera assim indivíduos sem capacidade para formular conceções e tomar as suas próprias decisões, uma vez que se desenvolve no seio de uma prática de domesticação e mecanização onde os alunos são apenas solicitados para desenvolver atitudes de conformismo perante aquilo que lhes é imposto. Seguindo este conjunto de práticas educativas, o MTP1 sugere um tipo de formação de carácter autoritário que é plenamente assumido pelo professor, uma vez que nele é centralizado todo o saber e o poder de exercer uma ação que vise impor esquemas de pensamento e ações por ele instituídos (Lesne, 1984).

Portanto, este modo de trabalho pedagógico caracteriza-se, segundo Bidarra (2004), pelo seu carácter transmissivo e pela sua ligação a “(...) uma pedagogia directa, formal, que obedece a uma lógica escolar/académica, no sentido da aquisição, memorização e controlo de conhecimentos considerados úteis, de acordo com um programa cujos conteúdos e objectivos são previamente definidos” (p. 421).

² Modo de trabalho pedagógico.

4.2. Modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal (MTP2)

Ao contrário do MTP1, o MTP2 sugere que o processo de aprendizagem seja centrado não naquele que ensina mas naquele que aprende, ou seja, não no professor mas no aluno. Este modo de trabalho prevê que a iniciativa se desloque para o aluno que, como elemento ativo no seu processo de aprendizagem, torna-se o cerne/pilar da ação educativa e da relação pedagógica e desenvolve-se intelectualmente através da sua capacidade de autonomia. O aluno é assim considerado como o agente principal na sua formação, o “(...) actor social, determinando-se e adaptando-se de forma activa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social” (Lesne, 1984, p.34). Aquele que aprende, conhecendo as suas necessidades e os seus interesses, age em conformidade com os mesmos de forma a dar resposta a essas exigências, a conhecer-se a si mesmo, de forma a desenvolver e alcançar o conhecimento do mundo: “(...) a actividade própria da criança, as suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, a sua sensibilidade, o seu mundo, enfim, tornam-se ponto de partida da acção educativa” (Lesne, 1984, p. 83). É esta capacidade de iniciativa que faz com que no MTP2 falemos no indivíduo que aprende não como sendo um objeto mas como sendo o sujeito da sua própria formação.

Considerando esta linha de pensamento digamos que o MTP2 segue um dos fundamentos da teoria de Carl Rogers, citado por Lesne (1984): a noção de não-diretividade, que solicita a responsabilidade que o aluno tem pela condução e sucesso do seu processo de aprendizagem. Com efeito, este modo de trabalho pedagógico aliado à teoria rogeriana considera que a aprendizagem é centrada no aluno, este que aprende aquilo que considera importante para si, aquilo que responde às suas necessidades e anseios. Isto significa que o objetivo principal do modelo de Rogers, e consequentemente deste modo de trabalho, centra-se na conceção de que o aluno passa de um elemento passivo na ação educativa para um elemento ativo, que intervém no seu próprio processo de aprendizagem. Mas para que o aluno procure o conhecimento é fundamental que esteja interessado e motivado para tal; daí que a figura do professor entra em ação com o importante papel de criar meios que consigam captar o interesse dos alunos e que lhes facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e pessoal. O trabalho de grupo no contexto de sala, pela sua dinâmica, torna-se um meio que para além de desenvolver as dimensões interpessoais, faz com que o aluno

desempenhe um papel ativo e que seja ele a encontrar respostas e soluções aos desafios propostos.

Como sabemos, a qualidade das aprendizagens não depende apenas das capacidades dos alunos. Passa também pela construção de um clima empático que contemplando uma boa relação entre professor e aluno, seja capaz de promover a aprendizagem: “esta atitude de empatia supõe a aceitação incondicional de outrem, o que significa aceitar tudo o que exprime outrem, não o rejeitar, não se defender contra ele” (Lesne, 1984, p. 87). É por esta razão que o professor, aceitando o aluno como um ser em formação, assume agora o papel de facilitador do processo de aprendizagem, devendo por isso tomar um conjunto de atitudes que promovam uma boa relação com os seus alunos, procurando “(...) fazer nascer um saber-adquirir, um saber-mudar, um saber-informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido” (Lesne, 1984, p. 109).

Desta forma digamos que o MTP2 não só vai de encontro à corrente humanista de Carl Rogers, como à linha de raciocínio de Isabel Baptista (1998) que acredita que a relação educativa passa por um processo de reciprocidade, de entrega e interesse pelo outro, de dedicação ética, de construção de saberes e de formação de cidadãos.

4.3. Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP3)

Sendo um modo de trabalho com uma lógica distinta da do MTP1 e do MTP2, o MTP3 caracteriza-se por encarar a pessoa em formação como agente social e agente de socialização, ou seja, como indivíduo que é capaz de ser e fazer-se na sociedade e com a sociedade, e também como indivíduo capaz de exercer a sua própria ação sobre outros agentes sociais. Sendo assim, e em concordância com Lesne (1984), “a acção do MTP3 apoia-se na constatação de que os indivíduos são suportes e portadores de relações sociais” (p.155). É esta conceção que explica o facto do ato de formação no seio do MTP3 se apoiar na inserção social, na interação e na relação.

Depois da família, “(...) espaço inicial de socialização, onde aprendemos os primeiros hábitos de convivência” (Jares, 2007, p.28), surge a escola, que contempla um conjunto de relações que conseguimos ter com outros indivíduos que não sendo da nossa família acabam por estar presentes no nosso desenvolvimento e construção

peçoal e profiſſional. O professor é um deſſes indivíduos que detém atualmente um papel muito mais amplo e complexo do que em tempos paſſados. O professor deixa de ſer o transmiſſor de conhecimentos e paſſa a reconhecer-se como um indivíduo que orienta o aluno para a construção do ſeu próprio conhecimento.

Sendo aſſim, ao abordar o papel da eſcola no deſenvolvimento do aluno não nos devemos nunca eſquecer da forte influência que o professor determina na vida da criança, eſta que o contempla como um modelo, como alguém que deixa marcas pela forma como ſe comporta e pela maneira como ſe relaciona. É neste ſentido que falamos nos eſtilos adotados pelos professores, e definidos com baſe no modelo teórico de Diana Baumrind, e nos modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne. Os eſtudos de Lewin, Lippitt e White, citados por Oliveira & Oliveira (1996), confirmam que os vários eſtilos e modos de atuação dos professores podem condicionar o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Deſta forma, e citando as palavras de Freire (1996), “(...) o professor autoritário, o professor licenciſo, o professor competente, ſério, o professor incompetente, irreſponſável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, ſempre com raiva do mundo e das peſſoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles paſſa pelos alunos ſem deixar ſua marca” (p. 96).

Realizado no âmbito da prática peçoal e no ſeio de um proceſſo de formação profiſſional, eſte trabalho pretende refletir acerca das queſtões referidas no enquadramento teórico, com o objetivo de perceber junto dos alunos o trabalho que deſenvolvido ao longo deſte ano por uma professora eſtagiária. Afinal, em que eſtilo de professor ſe enquadra? Que modo de trabalho pedagógico refletiu a ſua prática? Através da análise de conteúdo dos diários de aula dos alunos tentaremos dar reſpoſta à pergunta de partida enunciada no início deſte trabalho: *qual o eſtilo de ensino e modo de atuação pedagógico que imprimo enquanto professora em proceſſo de formação?*

PARTE II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Após considerarmos que a escolha do tema para o relatório de estágio deveria contemplar algo de interesse e motivação pessoal, no quadro geral da formação inicial de professores, decidimos debruçar-nos sobre a questão da natureza e sentido da relação pedagógica. O primeiro ano deste Mestrado vincaram os nossos interesses quanto a algumas temáticas no seio da Pedagogia e da Didática, e fez-nos entender que a interação entre os intervenientes do processo pedagógico assume-se realmente, e para nós, como um tema fascinante, apoiado no encontro e na partilha de vivências, de emoções e de cultura. É este encontro que nos faz crescer enquanto pessoas e profissionais e que nos torna indivíduos ricos em valores.

Digamos que a experiência no estágio fez-nos perceber a sala de aula como um espaço de vivências, um lugar de troca, de partilha, em que não só aprende aquele que é ensinado, mas também aquele que ensina, dando verdadeiro sentido à expressão ensino-aprendizagem. Nas palavras de Jean (1990), “toda a acção pedagógica é recíproca e dialética e (...) aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos que estão à sua frente ou ao seu lado, se não aprender nada com eles” (p. 13). É esta natureza da relação pedagógica que justifica o interesse pela temática que esteve na origem deste estudo.

Com este trabalho procuraremos uma reflexão sobre uma prática efetiva, tentando entender o poder da influência do professor – balizado por possibilidades e limites - no processo de aprendizagem dos alunos, assumindo, conforme exposto no ponto dois do enquadramento conceptual, a figura do professor como *facilitador da aprendizagem*, elemento integrante e determinante na relação pedagógica.

Será que a ação do professor, a forma como o professor se comporta em sala de aula, os métodos a que recorre, a relação que estabelece com alunos, influencia processo de aprendizagem? Autores como Lopes (2009) acreditam nessa conceção, considerando a forte influência da ação do professor na vida dos alunos. A partir de internalizações de comportamentos e valorações das ações espontâneas dos adultos, as crianças aprendem a lidar com os outros, com o mundo e com elas próprias. Os professores, entrando na sua vida por volta dos 6 anos de idade, iniciam a sua escolaridade e com ela os processos usualmente apelidados de socialização secundária, procedendo, a uma ação de culturalização, nomeadamente de enculturação.

Tomando em consideração a importância da ação do professor, o que pretendemos com este estudo é, tal como já referimos anteriormente, analisar a percepção que os

alunos retiveram da professora estagiária, e a partir daí tentar perceber que tipo de professora fomos e as práticas imprimimos no estágio.

Tenho consciência dos limites deste estudo. Trabalhamos com as percepções de um conjunto determinado de alunos, lecionando, não sistematicamente, em turmas tuteladas por outrem. Aliás, este é um ponto que gostaríamos de destacar. Temos consciência que um fator preponderante na consolidação da relação pedagógica é a continuidade na ação. Uma análise mais aprofundada necessitaria de um estudo mais alargado sobre as representações e as expectativas dos alunos, com quem trabalhamos, sobre os *seus* professores em geral, para daí depreender a importância e o alcance das características que eles mais destacaram no desempenho da professora estagiária. Para a construção da representação do nosso desempenho como docente, contribuíram, certamente, a avaliação de todos os intervenientes no processo inicial de formação de docentes. Todavia, não podíamos ignorar neste trabalho “o olhar” sobre o nosso desempenho docente dos sujeitos de aprendizagem, aqueles para quem (e com quem) todas as tarefas pedagógico-didáticas, ao longo deste ano letivo, foram construídas.

Nesta segunda parte do relatório procederemos a uma explicitação do caminho metodológico seguido, acompanhado da justificação das opções tomadas para a realização do trabalho empírico: um estudo de caso na Escola Secundária João Gonçalves Zarco.

1. Referencial teórico-metodológico

1.1. Os instrumentos de recolha de dados: Diários de aula – o que são e quais os seus objetivos

Para apoiar a investigação e responder à questão de partida lançada inicialmente, nada melhor do que recolher pequenas reflexões daqueles a quem a prática de docente é dirigida, os alunos. Considerado como “(...) uma narração da experiência escolar” (Zabalza, 2004, p. 24), o diário de aula feito pelos alunos foi o instrumento de natureza qualitativa escolhido para fundamentar o trabalho de investigação. Através dos diários dos alunos foi possível conhecer a sua opinião relativamente às aulas lecionadas pela professora estagiária, obter uma percepção das estratégias que funcionaram bem ou menos bem e perceber a ideia que os alunos têm da professora e do modo como atua na sala de aula.

Inicialmente estava prevista a elaboração de diários de aula nas turmas do Ensino Básico e Secundário. Contudo, dada a dimensão das mesmas e devido ao facto das aulas de Geografia do 8º ano contemplarem tempo letivos de apenas 45 minutos, tal não foi possível. Sendo assim, foram pedidos dois diários de aula a duas turmas distintas do Secundário: na Geografia, os alunos do 11ºA³ elaboraram dois diários de aula no segundo período; na História, os alunos do 11ºB elaboraram os seus dois diários no segundo período e início do terceiro período.

Não obedecendo a regras específicas, o método de elaboração dos diários de aula pelos alunos passou apenas pela realização de uma reflexão dos alunos acerca da dinâmica da aula nos últimos vinte minutos da mesma. A cada aluno foi fornecida uma folha de papel que contemplava apenas o cabeçalho com o dia de realização do diário. Depois de todos os alunos terem consigo a folha que se iria tornar num instrumento de opinião e reflexão pessoal era explicado o intuito do diário a toda a turma, de forma que os alunos elaborassem uma reflexão que fosse de encontro à minha investigação. Pela professora estagiária foi transmitido, nesse sentido, que o que se pretendia com o diário era uma opinião, cujo anonimato estava assegurado pelo facto de os alunos não se identificarem, sobre a aula e sobre o modo da professora ser, estar, e de se relacionar com os alunos. De ressaltar que esta explicação feita pela estagiária e acompanhada por um silêncio que se fazia sentir pelos alunos das duas turmas. O silêncio parecia ser sinal de entusiasmo e interesse por parte dos alunos que confessaram nunca terem feito algo desta natureza.

A essência dos diários de aula, que se prende com o aliar da narração à reflexão, pretende conhecer uma observação mais profunda daquilo que aconteceu na aula, da sua dinâmica, dos seus pontos fortes e fracos, que podem sofrer reajustes conforme as opiniões transmitidas. Consideramos que esta essência está diretamente relacionada com o intuito desta investigação, pois a ideia deste trabalho é conhecer e refletir sobre a prática de uma docente estagiária através dos diários elaborados pelos alunos.

Sendo o ensino uma atividade profissional reflexiva, os diários de aula parecem-nos ser uma técnica de recolha de dados viável e muito importante para se refletir acerca da dinâmica da aula, incluindo os seus aspetos positivos e negativos. Esta reflexão pode ser feita com base nas conceções dos professores, que elaborando os seus próprios diários de aula são capazes de, tal como assegura Berk citado por Zabalza (1994), veicular os seus pensamentos, auto-explorar a sua atuação profissional,

³ Para preservar o anonimato dos indivíduos que constituem a amostra, as designações das turmas não constituem as designações originais.

autoproporcionar *feedback* e estímulos que permitam uma melhoria da sua ação pedagógica; ou então com base nas concepções dos alunos que elaboram diários de aula onde refletem os aspetos gerais da aula e sobre a ação do professor. Os diários de aula elaborados pelos alunos são tão ou mais importantes do que os elaborados pelos próprios professores, pois os dos alunos podem vir confirmar se o processo ensino-aprendizagem foi ou não conseguido. No caso das reflexões realizadas pelos alunos, o diário aparece assim como “(...) um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em sua dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e à ‘visão’ geral dos temas que acaba configurando em sua mente” (Zabalza, 2004, p. 24).

O diário de aula assume-se assim como um instrumento de descrição e como um documento único e pessoal, que nos permite traduzir uma ideia global da aula tanto ao nível dos conhecimentos adquiridos, quando escrito pelos alunos, como ao nível do ambiente proporcionado na sala de aula entre o professor e os alunos. Tal como já foi referido o diário de aula toma duas modalidades distintas, mas apresenta uma igual finalidade. Reafirmando esta concepção com as palavras de Zabalza (2004), digamos que “de qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos poderemos extrair uma espécie de radiografia da nossa docência” (p. 24).

Portanto, não só é importante recolher a opinião que os alunos têm de nós e da nossa prática pedagógica, como também é fundamental que enquanto docentes reflitamos sobre as nossas ações, identifiquemos problemas e imaginemos soluções.

O diário de aula elaborado pelos professores é considerado como uma ferramenta muito útil para a melhoria do trabalho docente. Encarado como um procedimento suscetível de potenciar o pensamento e reflexão sobre a ação, o diário de aula deve considerar-se, segundo Holly e McLoughlin, citados por Alves (2004), como “(...) um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar *para si mesmo*” (p. 225, *itálico no original*). Assume-se assim como um espaço de narração e partilha de pensamentos, opiniões sobre a aula e sentimentos vivenciados que permitem ao professor pensar sobre a sua ação, refletir sobre aquilo que resultou bem ou menos bem e dessa forma enriquecer a sua prática profissional.

Bogdan e Biklen, citados por Alves (2004), consideram que os diários de aula escritos pelos professores refletem o seu retrato, ou seja, a sua maneira de ser, de estar e de atuar na sala de aula com os alunos. Pelo seu caráter pessoal, o diário de aula

permite-nos conhecer cada professor no íntimo da sua prática pedagógica e das suas vivências na sala de aula. É um facto que este instrumento de investigação detém uma enorme carga subjetiva. Porém, nos últimos anos, tem assumido uma elevada importância no seio dos estudos qualitativos das realidades humanas e sociais pela “(...) possibilidade de [traduzir], válida e fielmente, o *pensamento e experiências* dos seus autores” (Alves, 2004, p. 227, *italico no original*), e pela reflexão sobre prática docente que possibilitam, permitindo aos docentes uma oportunidade única para o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente para aumentar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Neste sentido, e tal como esclarece Zabalza, citado por Silva, Leite e Fernandes (2009), “(...) os diários de aula permitem uma contextualização das necessidades dos alunos e favorecem a identificação de novas necessidades, assumindo-se, assim, também como um instrumento de recolha de dados que permite evidenciar (...) [os] dilemas [do professor]” (p. 5).

Quer elaborados pelos alunos, quer elaborados pelos próprios professores, os diários de aula configuram-se, nas palavras de Silva et al. (2009), como “(...) narrativas potenciadores de reflexão sobre a prática de docente” (p.2). Os diários de aula permitem que os professores se conheçam através da sua narração e da narração dos seus alunos. Com este trabalho pretendemos conhecer a prática pedagógica de uma professora em processo de formação com a ajuda dos diários realizados pelos alunos.

1.2. Processo de análise de dados: análise de conteúdo

Considerando os diários de aula como os materiais de trabalho que nos permitirão fundamentar a investigação, é importante agora definir o procedimento metodológico adotado para a sua análise. Sendo assim, a análise e interpretação dos diários elaborados pelos alunos adotará por uma metodologia de análise de conteúdo, prevendo a sua organização em duas fases: a primeira correspondente a uma leitura exploratória, que permite obter uma visão geral das ideias traduzidas no diário, e a segunda acompanhada do registo de ideias-chave que permitirão a criação de categorias (Zabalza, 2004).

Nas últimas décadas, as metodologias qualitativas, destinadas sobretudo ao tratamento de fenómenos educativos, têm vindo a assumir uma importância crescente ao nível da investigação. Porém, esta evolução foi alvo de críticas, nomeadamente por investigadores que recorrem a metodologias quantitativas que creem que a investigação sustentada numa metodologia de cariz qualitativo permite apenas um simulacro da

ciência através da descrição exaustiva de dados. Deve dizer-se, todavia, que esta oposição entre metodologias de cariz qualitativo e quantitativo tem vindo a esbater-se nos últimos anos, verificando-se que um número crescente de investigações na área das ciências sociais e humanas, nomeadamente no campo das ciências da educação, são estudos mistos. Cabe-nos a nós criar condições que nos permitam realizar um trabalho com rigor científico e uma investigação que passe pela descrição, compreensão e interpretação do material recolhido através dos diários de aula (Esteves, 2006).

Nas palavras de Bardin (1979), “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (p. 38, *italico no original*). Quer-se com isto dizer que este instrumento não se traduz numa técnica mas num conjunto de técnicas que permitem trabalhar a informação recolhida pelo investigador. A informação recolhida contempla um conjunto de dados que podem ser de natureza diversa. Van der Maren, citado por Esteves (2006), defende que o investigador pode lidar com dois tipos de dados: os invocados por ele, ou seja, aqueles que são registados por observação direta como é caso de notas de campo, documentos de arquivo, artigos de jornal, entre outros; e os dados suscitados por ele, isto é, aqueles que são fruto de instrumentos de recolha de informação que propõem respostas abertas, como é o caso das histórias de vida, dos questionários, portefólios, diários, etc. É neste último tipo que se enquadram os dados recolhidos na presente investigação.

Recolhidos os dados o investigador sabe que, utilizando a análise de conteúdo como o processo de análise da informação, poderá extrair as ideias mais importantes para o seu estudo, uma vez que os analisa tendo em conta os objetivos da sua pesquisa. Como refere Esteves (2006), a análise de conteúdo sugere “(...) um trabalho de economia de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permite alcançar” (p.107). Este método de investigação empírica pretende assim que os dados em estudo sejam analisados com o intuito de responder às perguntas de partida colocadas pelo investigador no início do ser estudo. Vala (1986) afirma que “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

Partindo de uma pergunta ou perguntas, o investigador toma em consideração a natureza dos dados (invocados ou suscitados) com que trabalhará e procede à operação que, para Esteves (2006), se assume como a operação central da análise de conteúdo: a

categorização. Segundo Vala (1986), esta operação “(...) visa *simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (p. 110, *italico no original*). Digamos assim, e ainda sobre a linha de pensamento de Vala (1986), que a categorização pretende organizar a matriz de pensamento manifestada através da linguagem numa lógica formal que envolve símbolos e convenções, ou seja, num conjunto de categorias criadas após uma análise do *corpus* em estudo. Definidas a partir de um sistema de categorização, as categorias apresentam-se como termos que pretendem designar/reunir um conjunto de ideias. Para Vala (1986), “(...) uma categoria é habitualmente composto por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e, de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111).

De acordo com Esteves (2006), as categorias podem ser formadas tendo em conta dois tipos de procedimentos: fechados e abertos. Os procedimentos fechados são utilizados quando os investigadores estabelecem previamente, com base em modelos teóricos, as categorias de análise e, em seguida, submetem-nas à sua verificação. Seguindo este procedimento, todos os registos que fujam das categorias previamente estabelecidas são rejeitados pelo investigador.

Por outro lado, os procedimentos abertos ou exploratórios, ao contrário dos anteriores, pretendem formar as categorias com o decorrer do processo de análise. Desta forma, não existem categorias previamente estabelecidas, pois estas “(...) devem emergir, fundamentalmente do próprio material” (Esteves, 2006, p. 110). O presente trabalho de investigação pretende seguir o procedimento aberto para a definição de categorias, uma vez que estas foram construídas no curso da própria análise, não sendo seguido assim nenhum modelo previamente estabelecido. Tal opção justifica-se pelo facto de identificar este estudo pelo seu carácter exploratório, uma vez que procuramos que sejam os alunos a definir o modo de trabalho e estilo educativo de uma professora em processo de formação. Portanto, será a partir dos seus registos que criaremos um sistema de categorias. De realçar que este procedimento de categorização, pelo seu carácter aberto, poderá fazer com que a análise dos diários de aula possa ser objeto de alterações e ajustes, uma vez que, segundo Esteves (2006), “(...) a categorização [quando se estabelece por um procedimento aberto] é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados” (p. 110).

Existem várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo com o intuito de promover a análise e compreensão da informação contida nos dados recolhidos para determinado estudo. Sustentando-nos na proposta de Bardin (1979), destacamos seis

técnicas de análise de conteúdo: análise categorial ou temática; análise de avaliação; análise da enunciação; análise da expressão; análise das relações e análise do discurso.

A *análise categorial ou temática*, correspondendo à mais antiga e mais utilizada das técnicas de análise de conteúdo, é caracterizada pelo sistema de categorização que pode integrar categorias já pré-definidas, seguindo um determinado modelo, ou então categorias que se vão definindo ao longo do estudo. Funcionando como um conjunto de operações de desmembramento do texto, tal como sublinha Bardin (1979), a análise categorial apresenta vantagens pela sua rapidez e eficácia aquando da análise de discursos simples e diretos. É por esta razão que a escolha do tipo de análise utilizado para esta investigação recai sobre a análise categorial ou temática.

A *análise de avaliação* não se distanciando muito do processo de desmembramento de texto, como na análise categorial, acaba por apresentar um objetivo específico que se prende na criação de unidades de registo com carga avaliativa. Esta técnica de análise visa a medir as atitudes do locutor face aos objetos de estudo, sejam pessoas ou acontecimentos.

A *análise da enunciação*, ao contrário da análise de conteúdo clássica que prevê o material de estudo como um dado que é adquirido pelo investigador, visa o discurso obtido como um processo, uma dinâmica (Esteves, 2006). Bardin (1979) reafirma esta conceção afirmando que “a análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações” (p. 170). Quer-se com isto dizer que o discurso obtido no instrumento de recolha de informação não é dado como adquirido ou como acabado, mas sim “(...) um momento num processo de elaboração” (Bardin, 1979, p. 170).

A *análise da expressão* contempla um conjunto de técnicas que partem do princípio que há uma ligação entre o tipo de discurso e as características do seu locutor e do meio onde permanece (Bardin, 1979). Neste sentido, prevê-se que no seio desta análise haja a necessidade de conhecer o autor do discurso (o locutor, aquele que fala), pois, seguindo a linha de raciocínio de M.-C. d’Unrug, citado por Bardin (1979), “os traços pessoais mais ou menos permanentes, o estado do locutor ou a sua reação a uma situação, modificam o discurso tanto na sua ‘forma’ como no conteúdo” (p. 185). Segundo Bardin (1979), este tipo de técnicas surge para a análise de investigação ao nível da autenticidade da literatura, investigações no seio da psicologia clínica e ainda nos discursos políticos.

A *análise das relações* pretende extrair do discurso as relações entre os elementos da mensagem, contemplando uma análise de co-ocorrências, que tem como intuito reconhecer a presença simultânea de elementos no mesmo discurso (Bardin, 1979).

A *análise do discurso*, mais do que partir de um texto e interpretá-lo, visa compreender em que condições em que o texto foi produzido. É por essa razão que Bardin (1979) afirma que “desde que se conheçam as condições de produção e o sistema linguístico, pode-se descobrir a estrutura organizadora ou *processo de produção*, através da análise da superfície semântica e sintáctica deste discurso (ou conjunto de discursos)” (p. 214, itálico no original).

Tal como nos refere Esteves (2006), a alusão a estas modalidades de categorização pretende alertar para o facto de que quando se realiza um trabalho de investigação e posteriormente se escolhe a análise de conteúdo como processo de análise de dados, não basta dizer que se fez uma análise de conteúdo; é fundamental explicitar que tipo de análise se fez. No âmbito da investigação na área da educação é mais frequente utilizar a análise categorial ou análise de conteúdo temática. É por esta razão e pelo facto de no presente trabalho termos optado por este tipo de análise, que seguidamente apresentaremos a sequência de etapas subjacentes à análise de conteúdo temática.

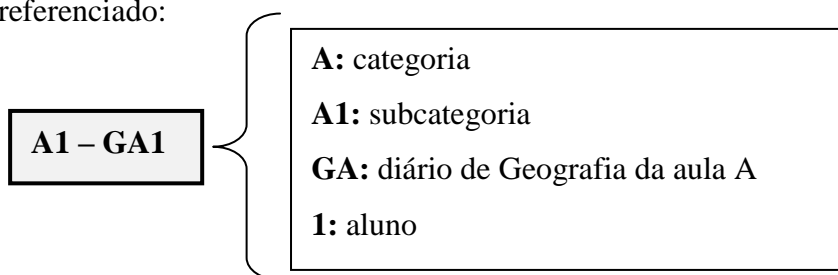
Definidos com clareza os objetivos de investigação há que conhecer o *corpus* documental que nos propomos analisar. Este *corpus* pode ser constituído, como já foi referido, por dados invocados, ou seja, dados já existentes, e por dados suscitados pelo investigador, como é o caso daqueles que utilizaremos neste estudo, os diários de aula. De forma a conhecer profundamente o *corpus* documental em estudo, Ghiglione e Matalon, citados por Esteves (2006), consideram relevante que o investigador levante algumas questões perante o seu objeto de análise: - Quem diz?; - O quê?; - A quem?; - Como?; - Porquê?

Determinando a constituição e conhecimento do *corpus* documental como a primeira etapa exigida aquando de uma análise de conteúdo temático-categorial, segue-se uma leitura flutuante e intuitiva do material com o intuito de o investigador se familiarizar com a natureza dos discursos recolhidos e com os sentidos nelas contidos, a fim de começar a conceber o sistema de categorias para a análise da informação (Esteves, 2006). Depois da leitura flutuante sobre os dados recolhidos, o investigador deverá debruçar-se sobre as questões desenvolvidas em torno da categorização, sendo que desta forma deve escolher qual o procedimento (aberto ou fechado) de definição de categorias a utilizar e ainda que tipo de categorias devem ser criadas. Para isso, tem de

ter sempre em consideração os objetivos da investigação que lhe permitem fazer estas escolhas e passar para o passo seguinte que se prende com a definição das unidades de análise. Segundo Vala (1986), “uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração” (p. 114).

Uma *unidade de registo* define-se como “(...) o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p. 114). Esta unidade pode ser definida por palavras, frases ou um segmento do texto que esteja diretamente relacionado com o objeto de estudo. Por sua vez, uma *unidade de contexto* é definida por Vala (1986) como “(...) o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quanto caracteriza a unidade de registo” (p. 114). Neste sentido, a unidade de contexto visa compreender o significado da unidade de registo. Finalmente, a *unidade de enumeração* está relacionada com a quantificação de ocorrências, sendo que o investigador pode escolher, em função dos seus objetivos, se quer calcular as frequências relativas das ocorrências das unidades de registo ou das unidades de contexto.

De realçar ainda que este processo de tratamento de dados, a análise de conteúdo, segue um sistema de códigos que permite facilmente aceder à informação que se pretende. Neste trabalho os códigos por nós utilizados seguiram o exemplo abaixo referenciado:



A passagem por estas fases permite a construção de uma grelha de análise de conteúdo que facilitará a última etapa: a interpretação dos resultados obtidos. Este procedimento final, nas palavras de Esteves (2006), “(...) subordina-se necessariamente [...] à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas” (p. 120).

Definidos os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados passamos então ao estudo de caso.

2. Estudo de caso: o contributo dos diários de aula para o conhecimento e reflexão do estilo de professor e modo de atuação pedagógica de uma professora em processo de formação.

2.1. Caracterização da amostra

Para a presente investigação foi selecionada uma amostra de duas turmas do 11º ano de escolaridade. Inicialmente pensava-se numa amostra mais abrangente, com turmas do Ensino Básico de História e Geografia. Porém, o facto das aulas de Geografia de 8º ano contemplarem tempos letivos de 45 minutos, fez-nos optar por turmas do ensino secundário. Outra das razões que sustentou a seleção da amostra deveu-se à hipótese de que as turmas de 11º ano, presumivelmente poderiam desenvolver raciocínios mais coerentes e mais ricos para o estudo em questão.

O estudo foi assim implementado numa amostra de 41 alunos, sendo constituída por 25 raparigas e 16 rapazes. As duas turmas contempladas no estudo foram por nós acompanhadas ao longo do ano letivo, apesar da turma de História, o 11ºB, não ter sido acompanhada desde o início.

Como podemos observar na tabela 1, cada turma detém de uma composição distinta. A turma de Geografia do Curso de Ciências Socioeconómicas (11ºA), reunindo um total de 18 alunos, é constituída por 7 raparigas e 11 rapazes. Com números totalmente distintos, a turma de História do Curso de Línguas e Humanidades, apresenta um número total de 23 alunos, sendo que 18 são raparigas e apenas 5 rapazes.

Tabela 1: Composição da amostra por género e turma.

Turma	11ºA (Geografia)	11ºB (História)	Totais
Raparigas	7	18	25
Rapazes	11	5	16
Total	18	23	41

Concluimos através dos dados apresentados na tabela 1 que as turmas apresentam em termos de género uma enorme discrepância, razão que pode ser explicada pelo próprio curso em que se inserem. Contrariamente aos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências e Tecnologias, os cursos de Línguas e

Humanidades são mais procurados por raparigas. Esta amostra, apesar de pequena e não representativa, corrobora este facto.

Depois de caracterizada a amostra quanto ao género, será importante referir a média de idades, que no total é de 16,4 anos. Neste aspeto não há grandes diferenças a apontar, pois a média de idades das duas turmas apresentam valores muito próximos. O 11ºA apresenta uma média de idades de 16,3 anos e o 11ºB apresenta, por sua vez, uma média de 16,5 anos.

O trabalho com as duas turmas permitiu-nos conhecê-las melhor e especificar os seus pontos fortes e fracos. Consideramos que estas são duas turmas com características completamente distintas. Apesar dos alunos da turma 11ºA apresentarem melhores resultados nas provas escritas, o que é facto é que não participavam tanto quanto os alunos da turma 11ºB. O 11ºA manifestou-se sempre ser uma turma de alunos interessados, empenhados, mas não muito participativos. São alunos que gostam de trabalhar ao seu ritmo e por isso quando a vontade de trabalhar é pouca, na sala de aula permanece o silêncio aliado à falta de participação. Porém, quando trabalham mostram resultados excelentes associados a ideias e projetos inovadores criados na sala de aula.

A turma de Línguas e Humanidades, o 11ºB, apesar de apresentar várias lacunas ao nível científico e ao nível do domínio da língua portuguesa, consegue em contrapartida surpreender pelo espírito de curiosidade e pela franqueza de carácter. São alunos simpáticos que se caracterizam sobretudo pela humildade e pela simplicidade. Apesar de apresentarem mais dificuldades do que a turma 11ºA, mostravam uma imensa curiosidade e vontade de trabalhar em todas as aulas. As aulas de História eram preenchidas com diálogos interessantes e uma imensidão de perguntas colocadas pelos alunos.

De realçar que nas duas turmas o clima de empatia gerado entre a professora estagiária e os alunos fortaleceu uma boa relação que se fazia sentir nas aulas. As duas turmas, apesar de algumas diferenças, sempre exibiram uma linha de atitudes e posturas muito corretas em sala de aula que se caracterizam, sobretudo, pelo respeito pela professora e pelos colegas.

2.2. Apresentação dos resultados da investigação: análise de conteúdo dos diários dos alunos

Neste ponto segue-se a apresentação mais detalhada da forma como se procedeu à análise dos dados recolhidos e ainda a apresentação dos principais resultados da investigação. Com o intuito de dar resposta à pergunta de partida deste trabalho - *qual o estilo de ensino e o modo de atuação pedagógica que imprimo enquanto professora em processo de formação?* – optamos por uma metodologia de trabalho que nos permitisse avaliar a opinião daqueles a quem a minha prática de docente é dirigida, os alunos.

Como já referi no ponto anterior⁴, a nossa amostra é constituída por 41 alunos das turmas A e B do 11º ano da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, sendo que 18 alunos pertencem ao 11ºA (turma de Geografia) e 23 alunos ao 11ºB (turma de História). Porém, o presente estudo não contempla a análise dos diários de todos os alunos das duas turmas, uma vez que alguns alunos não compareceram às aulas nos dias em que foi solicitada a sua realização, como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2: Diários de aula elaborados pelos alunos em cada uma das aulas e nas diferentes disciplinas.

Diários de Geografia		Diários de História	
Aulas	Diários	Aulas	Diários
15 de fevereiro	15	19 de março	19
23 de fevereiro	14	23 de abril	17
Total	29	Total	36

Tomando em consideração as informações sobre a amostra em estudo, ao analisar a tabela 2 confirma-se que em nenhuma das aulas obtivemos a totalidade dos diários porque alguns alunos faltaram. Mesmo assim, conseguimos recolher nas quatro aulas em que desafiamos os alunos a elaborarem um comentário pessoal sobre a aula e sobre a professora, 65 diários de aula no total, sendo 29 diários de Geografia e 36 diários de História.

Recolhidos os diários de aula, decidimos fazer uma leitura flutuante (Bardin, 1979) de forma a inteirarmo-nos com aquilo que os alunos tinham escrito e de maneira a perceber se o que eles tinham escrito nos poderiam vir a ajudar na investigação. Digamos que os diários ficaram um pouco aquém das expectativas, pois a opção pela

⁴ Ver ponto 2.1. Caracterização da amostra.

realização de diários no Secundário se justificou pelo facto de serem já alunos, à partida, com maior capacidade ao nível da escrita e do desenvolvimento de ideias. O que viemos a concluir com esta primeira leitura e posteriormente com uma análise mais profunda e detalhada foi que os alunos escreveram muito pouco. Portanto, apesar de terem sido reservados os últimos vinte minutos da aula para escrita no diário, o que é facto é o tempo pareceu escasso para as duas turmas, que como já referimos, escreveram muito pouco comparativamente com o que estávamos à espera. Porém, o pouco que escreveram serviu-nos para fazer uma análise sobre alguns aspetos, que na voz dos alunos, parecem caracterizar a prática educativa da professora estagiária. Os aspetos por eles referidos encontram-se relacionados com o objetivo deste trabalho e pretendem entender que tipo de prática assumiu a professora estagiária ao longo do estágio

Tomando este trabalho pelo seu carácter exploratório, optamos por, como já foi referido num dos pontos anteriores,⁵ criar as categorias e subcategorias referentes à análise de conteúdo, através dos registos dos alunos. A opção por este procedimento aberto de definição de categorias permite-nos demonstrar a importância que a opinião dos alunos detém para esta investigação, que em algumas situações deverá ver algumas conceções fundamentadas através de citações dos diários de aula elaborados pelos alunos. O facto do processo de categorização ter sido desenvolvido conforme os registos dos alunos, faz com que as categorias e subcategorias criadas difiram consoante os diários de aula de Geografia ou de História. É por essa razão que apresentamos, em pontos distintos, a interpretação dos dados para as duas disciplinas.

2.2.1. Interpretação dos dados dos diários de aula de Geografia

Em função dos diários de aula dos alunos de Geografia criamos uma grelha de análise de conteúdo temática constituída por quatro categorias: A – recursos utilizados; B – conhecimentos adquiridos pelos alunos; C – opinião dos alunos acerca da professora; D – opinião dos alunos sobre a aula (ver anexo 1).

A categoria correspondente à letra A permite-me perceber se os recursos utilizados pela professora foram considerados como uma mais-valia pelos alunos, para a sua aprendizagem e compreensão dos conteúdos temáticos. Pelo facto dos recursos utilizados em aula terem contado apenas cinco ocorrências, decidimos não criar

⁵ Ver ponto 1.2. Processo de análise de dados: análise de conteúdo.

subcategorias, o que também nos permitiu concluir que para os alunos de Geografia os recursos utilizados pela docente não foram o fator determinante para o sucesso da aula e das suas aprendizagens. Contudo, alguns alunos consideraram a utilização de diferentes recursos em aula uma estratégia relevante, sobretudo para o seu estudo e compreensão da temática. Passamos a citar excertos de dois diários de aula que comprovam a importância que os alunos atribuem ao facto da professora integrar na sala de aula diferentes recursos:

“(...) a professora estagiária forneceu documentos importantes para o nosso estudo, como o vídeo promocional e os textos de apoio.” (Diário GB12).

“O quadro-síntese no final penso que foi uma boa ideia porque desta forma conseguimos também mais facilmente estudar depois.” (Diário GA9).

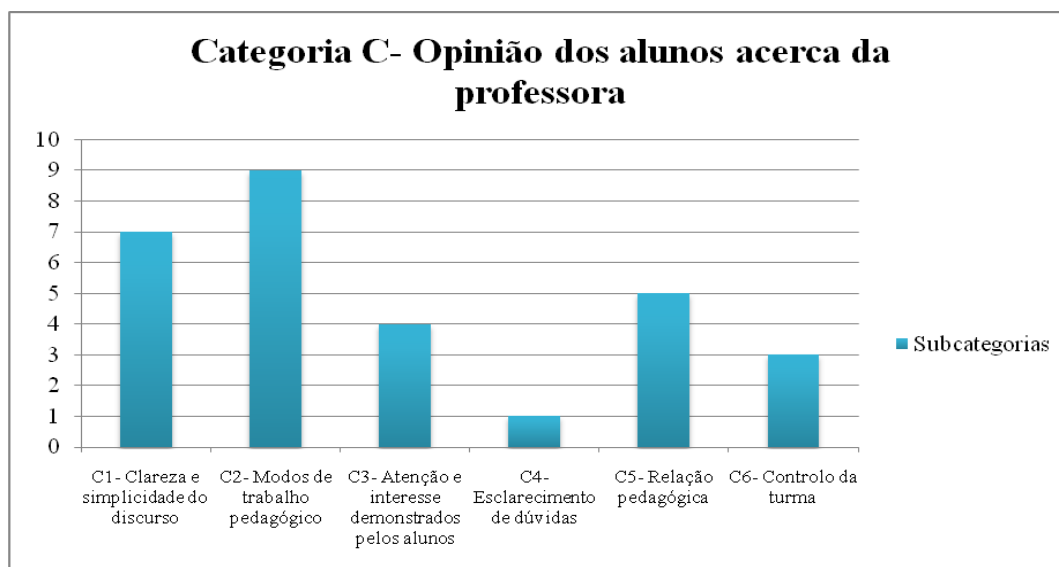
É um facto que os recursos utilizados na sala de aula não são muito referenciados pelos alunos, comparativamente com as outras categorias assinaladas mais à frente. Contudo, os alunos que os mencionam acreditam que a professora os utiliza de forma a captar a sua atenção nas aulas e sobretudo de maneira a facilitar-lhes o estudo em casa. Quer-se com isto dizer que os alunos consideram que a escolha dos recursos pela professora é feita no sentido de os apoiar no estudo e de lhes permitir uma melhor compreensão nos conteúdos temáticos abordados.

A categoria B da grelha de análise (ver anexo 1), relativa aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, permite-nos inferir quanto ao processo de aprendizagem propriamente dito, uma vez que através das unidades de registo assinaladas nesta categoria, conseguimos perceber se os alunos entenderam ou não a temática abordada, se sentiram dificuldades em algum ponto ou se simplesmente não entenderam nada do que foi discutido. Registando um número de apenas quatro ocorrências, ainda que positivas, pois em todas elas os alunos declararam que entenderam a matéria, o que podemos concluir é que os alunos quando descrevem a aula não referem o que aprendem (os conteúdos temáticos), mas como aprenderam, ou seja, o caminho que a professora tomou para permitir que os alunos chegassem aos conteúdos.

A categoria C, que na grelha de análise registava a opinião dos alunos acerca da professora, foi a que apresentou maior número de ocorrências. Isto quer dizer que os alunos ao descreverem a aula preocuparam-se mais em citar as características da professora que, no seio do processo ensino aprendizagem, é vista como responsável por,

entre outras coisas, manter um clima agradável na sala de aula de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. A partir do gráfico 1 conseguimos perceber quais as opiniões dos alunos acerca da professora, destacando desta forma as subcategorias, e respetivas ocorrências criadas em função dos discursos contidos nos diários de aula dos alunos.

Gráfico 1: Opinião dos alunos acerca da professora nos diários de aula de Geografia (categoria C)



Antes de analisarmos o gráfico 1 e tirarmos algumas conclusões acerca da opinião dos alunos relativamente à forma de ser e de estar da professora estagiária na sala de aula, consideramos importante esclarecer a pertinência do gráfico. A razão que nos fez construir o gráfico 1 prende-se não só com o facto da categoria apresentada reunir o maior número de ocorrências, mas também porque é uma das categorias centrais nesta investigação. Sendo o objetivo fulcral deste trabalho tentar perceber junto dos alunos de duas turmas de disciplinas distintas o estilo educativo e o modo de atuação pedagógica que caracterizam a professora estagiária, consideramos pertinente criar uma categoria que pudesse abarcar apenas as opiniões dos alunos acerca da mesma.

Assim, e tendo em conta os diários de aula e simultaneamente a análise do gráfico 1, as três subcategorias mais referidas pelos alunos da turma de Geografia foram: os modos de trabalho pedagógico (C2), a clareza e simplicidade do discurso (C1) e a relação pedagógica (C5). Os alunos referenciam em muitos casos o modo de trabalho pedagógico utilizado pela professora que para eles é considerado como um modo eficaz. Passo a citar algumas afirmações:

“Este método é bastante eficaz uma vez que promove a interação aluno-professora e aluno-aluno, esta última é muitas vezes desvalorizada mas é muito útil caso não seja excessiva e o professor saiba intervir no momento exato, o que aconteceu nesta aula.” (Diário GB2).

“(…) ao trabalharmos em grupo penso que para além de os trabalho ficarem mais completos e se desenvolver uma certa sociabilidade na aula, também conseguimos chegar ao objetivo, que é ficar com o conhecimento da matéria.” (Diário GB6).

Estas afirmações e outras presentes na grelha de análise de conteúdo dos diários de Geografia (anexo 1), permitem-nos entender que, para além de terem gostado da forma como a professora promoveu as atividades na sala de aula, os alunos sentem-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Os alunos admitem que as aulas seguindo uma metodologia de ensino e uma estratégia pedagógica que promova o trabalho de grupo sugere não só um maior controlo por parte da professora, mas também uma promoção da discussão, da comunicação e da interação entre professor-aluno.

Entende-se que os alunos aprendem trocando ideias com os colegas de grupo e seguidamente discutindo-as com toda a turma, num ambiente gerido de uma forma eficaz pelo professor, como afirmava o aluno do diário GB2. Confessamos a nossa satisfação com esta conceção dos alunos face ao nosso modo de trabalho pedagógico e às estratégias por nós planeadas. A nossa preocupação no decurso da planificação das aulas era que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento dando respostas a desafios e encontrando soluções para determinadas questões problema. Assim, julgámos ter conseguido fazer com que os alunos nas nossas aulas pensassem, agissem e desempenhassem um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Além de considerarem o modo de trabalho da professora estagiária eficaz e centrado neles mesmos, os alunos entendem que a professora preza pela simplicidade e clareza do seu discurso aquando da explicação de uma tarefa ou um conteúdo temático. Em sete diários de aula está presente a ideia de que a professora é clara nas explicações de forma que todos os alunos percebam os conteúdos abordados. Os registos dos alunos dão a entender que a professora é capaz de criar um clima de ajuda com os alunos.

De destacar também a importância que os alunos dão à relação pedagógica e sobretudo ao clima de empatia que consideram ter sido gerado entre a professora e os alunos. Citando alguns excertos dos diários dos alunos de Geografia:

“(...) este processo foi desenvolvido de uma forma mais descontraída, o que permitiu uma maior interação entre a professora e nós alunos. Na minha opinião, é desta maneira que se torna a Geografia mais divertida.” (Diário GA1).

“(...) foi possível conciliar o que é mais importante na escola (aprender) de uma forma bastante descontraída com a interação aluno-professor que eu penso ser deveras importante numa sala de aula.” (Diário GA12).

“[a professora] Importa-se com a opinião dos alunos, tenta sempre fazer o melhor possível para que todos compreendam.” (Diário GA14).

No que respeita à relação pedagógica, os alunos consideram que o clima empático criado na sala de aula e a *forma descontraída* com que as aulas foram sendo desenvolvidas, motivam os alunos e fazem com que eles aprendam. Os alunos atribuem à comunicação e interação entre professor e aluno uma elevada importância no sentido em que estes dois processos podem facilitar o processo de aprendizagem e contribuir para um ambiente em que todos têm vontade de aprender, participando ativamente nas atividades propostas pela professora.

Há contudo uma ideia que gostávamos de focar. Acreditamos que quando em dois dos diários de aula é utilizada a expressão *forma mais descontraída de aprender*, com isso não se quer dizer que em Geografia as aulas tenham sido uma diversão porque a professora não impôs regras e por isso havia permissão para se fazer tudo o que se quisesse. Julgamos que não é esta a ideia que os alunos querem transmitir, até porque se citarmos algumas unidades de registo relativas à subcategoria C6 (controlo da turma), os alunos assumem que a professora conseguiu controlar a aula de forma a que se gerasse um clima de aprendizagem:

“A professora estagiária interagiu devidamente com os alunos, pois não foi demasiado permissiva nem demasiado exigente.” (Diário GA15).

“Mais uma vez [a professora] comprovou que consegue ‘dominar’ a turma de forma a tornar a aula produtiva.” (Diário GB12).

Ao contrário desta opinião, há apenas um aluno que foca no seu diário que a professora deve tomar uma atitude menos permissiva. Este é de alguma forma um

conselho que qualquer professor deve tomar em consideração para o futuro da sua prática educativa.

Consideramos que os registos pertencentes à subcategoria C6 permitem-nos inferir mais concretamente sobre o estilo assumido pela professora estagiária, até porque os alunos utilizam para definir a forma como a aula é gerida, através de alguns termos utilizados por Diana Baumrind na identificação de estilos parentais, estilos estes que, como sabemos, foram posteriormente aplicados aos professores e mesmo às organizações escolares. Para definir a atuação da professora na forma como controla a turma, os alunos utilizam termos como *permissiva* e *exigente*.

Quanto à opinião sobre a aula, os alunos apresentam conceções muito semelhantes, uma vez que nas trinta e cinco ocorrências desta categoria (D) citam-se opiniões positivas acerca da aula. Os alunos afirmam então que gostam das aulas da professora estagiária pelas estratégias utilizadas, entre elas o trabalho de grupo, pelo facto de não serem aulas muito teóricas, pela capacidade que a professora tem de cativar o interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Na grande maioria dos diários os alunos utilizam para definir a aula palavras como *produtiva*, *interessante*, *estruturada*, *esclarecedora*. Citamos alguns excertos dos diários de aula que comprovam o que acima foi referido:

“(...) esta foi uma aula muito interessante e faz com que seja mais fácil entender a matéria que estamos a dar.” (Diário GA2).

“Foi uma aula interessante, que cativou os alunos a trabalharem em grupo, estarem atentos e serem produtivos.” (Diário GA5).

“Não foi uma aula muito teórica.” (Diário GA5).

“É sempre muito refrescante ter aulas com a estagiária, porque são completamente diferentes de todas as outras.” (Diário GA2).

“Esta aula, como as anteriores, mostrou que uma aula diferente e diversificada pode trazer bons resultados.” (Diário GB1).

A análise de conteúdo dos diários de aula de Geografia permite-nos concluir que os alunos do 11ºA consideram a comunicação e a relação interpessoal uma mais-valia

para o seu processo de aprendizagem. Na opinião dos alunos da turma de Geografia, foi o clima de empatia e de ajuda estabelecido entre a professora estagiária e a turma, que permitiu com os alunos se interessassem pelos conteúdos abordados nas aulas e se envolvessem num clima de trabalho.

Os alunos focam ainda o modo de trabalho impresso pela professora como um aspeto positivo, que lhes permitiu apreciar as aulas e sobretudo aprender. Este modo de trabalho pedagógico, possibilitando a participação permanente dos alunos nas aulas, era apreciado por eles pois permitia-lhes construir conceitos e conhecimentos, seguindo indicações e documentos previamente fornecidos pela docente. Esta dinâmica de aula admitia a realização de trabalhos de grupo que promoviam uma verdadeira aula-diálogo imbuída num ambiente onde permanecia a discussão, o espírito crítico e a capacidade de resolução de problemas. Citando um dos diários:

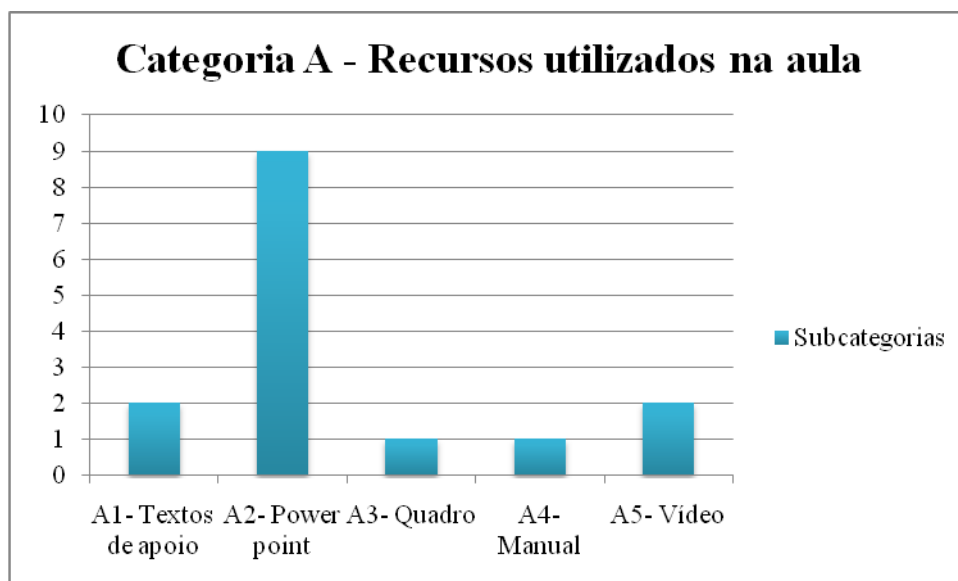
“(...) o que fez da lição tão atrativa, foi o método de ensino que, na minha opinião, promove a discussão de ideias, bem como a interação entre os alunos e professor.” (Diário GB4)

2.2.2. Interpretação dos dados dos diários de aula de História

Como já referido, seguindo um procedimento aberto para a definição de categorias, estas foram criadas em função do discurso dos alunos. Neste caso em função dos diários de aula dos alunos do 11ºB da disciplina de História. Depois de uma leitura flutuante dos diários decidimos criar uma grelha de análise de conteúdo que contempla, tal como na análise dos diários de Geografia, quatro categorias (ver anexo 2).

Analisando os dados correspondentes à categoria A (recursos utilizados na aula), é possível concluir que os alunos destacam os recursos fornecidos pela professora como uma mais-valia para o estudo da História. Ao contrário do que acontece com a turma de Geografia, que não cita muitas vezes os recursos da aula nos diários, a turma de História regista catorze ocorrências nesta categoria e considera que os recursos utilizados na aula facilitam a aprendizagem e que apoiam os alunos no estudo. Há contudo um recurso que se destaca de entre os outros, tal como podemos verificar no gráfico 2.

Gráfico 2: Opinião dos alunos acerca dos recursos utilizados na aula de História (categoria A)



A análise do gráfico 2 permite-nos inferir que o power point é o recurso de trabalho mais referenciado pelos alunos, o que explica a sua importância para eles. Os alunos citam os recursos como meios que a professora tem o cuidado de organizar para os ajudar a compreender os conteúdos abordados na aula. De notar algumas das afirmações dos alunos que sustentam esta conceção:

“Acho que os textos de apoio e o power point ajuda bastante a perceber a matéria, pois tem uma linguagem mais clara do que o livro (...).” (Diário HA2).

“[A professora] utilizou um power point o que facilitou a aprendizagem e estava muito bem estruturado.” (Diário HB6).

“Os auxiliares de trabalho, nomeadamente o power point, estavam bem estruturados e com linguagem clara e frases curtas, fáceis de memorizar.” (Diário HB17).

Não sendo objeto de estudo deste trabalho, este último registo correspondente ao diário HB17 merece-nos um comentário, pois ficamos com a sensação que o estudo da História não mudou. Os alunos preocupam-se com a memorização de meia dúzia de *frases curtas* que lhes permitem passar no teste e não necessariamente aprender. Acreditamos que o aluno que estuda decorando não aprende verdadeiramente. O estudo da História implica memorização, como é óbvio, mas também muito mais do que isso.

A História implica interligação de personagens e de acontecimentos que permitam uma visão abrangente e global do passado.

Depois deste pequeno aparte, e tomando em consideração as citações dos diários de aula e o gráfico 2, conseguimos concluir que os recursos utilizados na aula, com destaque para o power point, são deveras apreciados pelos alunos para o ensino da História.

No que diz respeito à categoria B, podemos verificar na grelha de análise de conteúdo (ver anexo 2) que os alunos entenderam os conteúdos abordados na aula com a ajuda, como já dissemos, dos auxiliares de trabalhos proporcionados pela professora. Registrando algumas citações dos alunos da turma de História:

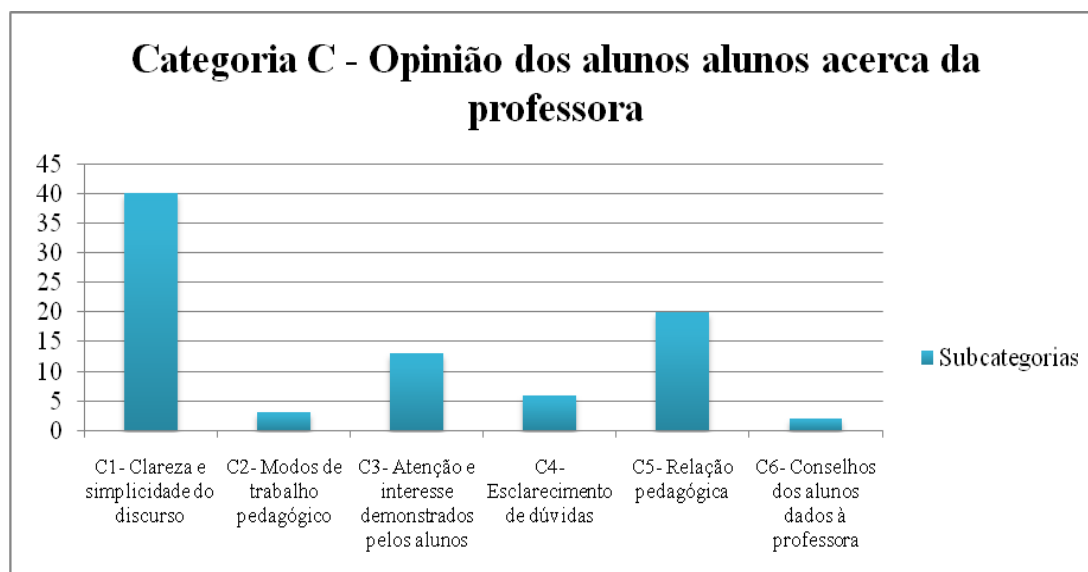
“Percebi muito bem a matéria.” (Diário HA2).

“Acho que todos ficamos a perceber a matéria, pois tivemos oportunidade de tirar as nossas dúvidas.” (Diário HB16).

“(…) compreendi bem o tema sobre o Romantismo, ficando com curiosidade para a aula de amanhã.” (Diário HB17).

Como já foi apontado, consideramos que tendo em conta os objetivos deste trabalho de investigação, a categoria C, referente à opinião que os alunos têm sobre a professora, é talvez a mais importante. Sendo assim, o gráfico 3 apresentado seguidamente tem como intuito perceber que opinião é que os alunos têm da professora estagiária.

Gráfico 3: Opinião dos alunos acerca da professora nos diários de aula de História (categoria C)



Considerando o gráfico 3 depreendemos que as três subcategorias mais referenciadas pelos alunos foram: a clareza e simplicidade do discurso (C1), seguida da relação pedagógica (C5) e finalmente a atenção e interesse demonstrados pelos alunos (C3). Ao contrário dos alunos de Geografia, os alunos de História não se debruçaram tão plenamente sobre os modos de trabalho pedagógico da professora. Verifica-se que a subcategoria C1 apresentou a maioria das ocorrências. Este caso pode ser explicado pelo facto destes alunos apresentarem dificuldades ao nível da compreensão de documentos ou até do próprio discurso utilizado em aula.

Apercebendo-se das dificuldades reveladas pela turma, a professora estagiária ajustava as estratégias, os recursos e o próprio discurso ao longo do ano conforme as dificuldades e as características dos alunos com que se deparava. Talvez tenha sido por esta razão que os alunos referiram, em quase todos os diários, a clareza e simplicidade do discurso, até porque era esse mesmo o objetivo. Nota-se, através dos diários de aula referentes à disciplina de História, que os alunos encaram a postura da professora como facilitadora do seu processo de aprendizagem. Daí utilizar clareza no discurso de forma que toda a turma consiga acompanhar os conteúdos abordados na aula. Quer-se com isto dizer que os alunos percebem que existe uma relação de ajuda transmitida pela professora através da forma como trabalha com a turma. Nas palavras de alguns alunos:

“A professora preocupa-se em utilizar linguagem específica mas clara o que ajuda bastante.” (Diário HA2).

“A professora consegue tornar a matéria simples para um fácil estudo.” (Diário HA16).

“A professora Ana Luísa explica muito bem, é clara, não utiliza palavras complicadas no seu discurso (o que é positivo, uma vez que nos permite uma melhor aprendizagem).” (Diário HB4).

“A professora procurou ser o mais clara possível e utilizou linguagem bastante clara.” (Diário HB12).

Depois de considerarem esta preocupação da professora em recorrer a uma linguagem clara e acessível de forma a apoiar o seu estudo e a aprendizagem, os alunos citam, com vinte ocorrências, a relação pedagógica (C5). Tendo em consideração os diários de aula, concluímos que os alunos nomeiam muitas vezes a disponibilidade da professora para os ajudar na compreensão dos conteúdos temáticos. A professora que, para eles, conseguiu criar um clima agradável de sala de aula caracterizado pela ajuda, o apoio, a interação, o diálogo, a disponibilidade e a simpatia. Esta última, a simpatia, é uma das características apontadas pelos alunos e a razão pela qual a incluí nesta subcategoria C5, explica-se pelo facto de a simpatia poder ser vista como uma característica psicológica que, juntamente com a empatia, é essencial a uma boa relação interpessoal e pedagógica. Seguem-se alguns excertos dos diários de aula dos alunos que podem clarificar a conceção de que a dimensão da ajuda adquire para os alunos uma elevada importância no seio da relação pedagógica estabelecida ao longo do ano com a professora estagiária:

“Consegui entender perfeitamente a matéria que foi dada, notou-se empenho na forma em como [a professora] deu a aula e sempre disponível para nos ajudar.” (Diário HA13).

“Gostei também do facto da professora Ana Luísa repetir e utilizar o que nós, alunos, dizemos porque para além de estar a interagir connosco, demonstra interesse e que estamos a ser ouvidos e não a ‘falar para o boneco’. (...) Esta professora mostrou-se sempre prestável para connosco.” (Diário HA14).

“[A professora] (...) teve em conta os interesses dos [alunos].” (Diário HB1).

“[A professora] Mostrou-se preocupada com a nossa aprendizagem, perguntando sempre se tínhamos dúvidas.” (Diário HB2).

“Foi uma aula com um bom ambiente.” (Diário HA17).

“Gostei muito de nos ter tratado por ‘tu’, pois a maioria dos stores trata-nos por ‘você’ e penso que quando nos tratam por ‘tu’ existe de imediato uma maior proximidade, e sentimo-nos mais à vontade.” (Diário HB4).

Perante estas passagens dos diários dos alunos da turma de História conseguimos compreender que a relação estabelecida com a professora estagiária foi sobretudo uma relação de ajuda e afetividade. Esta relação proporcionou um clima de interação, um maior à vontade dos alunos na sala de aula para intervir e uma imensa vontade de aprender.

O interesse dos alunos para aprender notou-se imenso nas aulas, e talvez seja explicado pela atmosfera criada nas diversas atividades. A sala de aula em História dava lugar a um espaço de troca de ideias onde todos, sentindo-se à vontade em relação à professora e aos colegas, tiravam dúvidas e expunham os seus pontos de vista. Nota-se que os alunos entenderam que a professora interagiu na sala de aula com o intuito de os apoiar e de lhes facilitar o processo de aprendizagem.

É neste clima de ajuda, sustentado numa relação de afetividade, que os alunos de História acrescentam a facilidade que a professora tem para captar a sua atenção e interesse. Os alunos consideram que a dinâmica da aula e, sobretudo, a boa relação estabelecida entre a professora e alunos foram duas razões que conseguiram explicar a atenção e interesse demonstrados e a sua predisposição para aprender. Pequenos excertos dos diários demonstram exatamente essa ideia:

“A interação com os alunos (...) [conseguiu] cativar a nossa atenção.” (Diário HA9).

“A aula não foi nada aborrecida até porque a stora além de nos captar a atenção, também não deixa serem sempre as mesmas pessoas a ler, o que torna a aula mais dinâmica.” (Diário HA19).

“A professora estagiária Ana Luísa deu esta aula de uma forma (...) dinâmica, não a tornando uma aula maçadora e chata.” (Diário HB8).

Ainda relativamente à opinião sobre a professora, os alunos nomeiam a sua disponibilidade face a dúvidas por eles colocadas: *“[a professora] foi acessível aos alunos, disponibilizando-se a tirar as suas dúvidas sempre que necessário.”* (Diário HB8). Esta ideia de que o docente se disponibiliza para os alunos está presente no seio da dimensão da ajuda e da afetividade presente na relação pedagógica.

No que diz respeito aos modos de trabalho pedagógico utilizados pela professora, os alunos não são muito claros neste ponto e por isso esta subcategoria apresenta apenas três ocorrências que citam a ideia do método centrado na aula-diálogo. Estas são aulas que, seguindo um controlo eficaz por parte do professor, permitem a interação verbal e a troca de ideias entre o professor-alunos e alunos-alunos. São aulas que fogem do método de ensino expositivo, pois apelam ao diálogo e à participação dos alunos, que colocando dúvidas e expressando as suas linhas de raciocínio à turma, chegam aos conteúdos temáticos e constroem conhecimento. Citamos assim algumas afirmações dos diários dos alunos:

“Nesta aula, tal como aconteceu das últimas vezes, gostei da forma de dar as aulas da professora, com uma linguagem simples e clara, sempre em diálogo com os alunos numa troca constante de ideias e opiniões.” (Diário HA12).

“Mais uma vez houve participação e uma interação professor-aluno que tornou a aula cativante.” (Diário HA13).

Depois de registadas as opiniões dos alunos acerca da professora, seguem-se as opiniões dos alunos relativamente à aula. Aqui, as quarenta e duas ocorrências na categoria D permitem concluir que os alunos admitem gostar das aulas com a professora estagiária. Consideram que as aulas são interessantes, dinâmicas, agradáveis, produtivas e rentáveis. Alguns excertos diários elaborados pelos alunos permitem-nos comprovar esta ideia:

“A aula foi muito interessante e fico curiosa para saber como será a de amanhã.” (Diário HA4).

“Gostei bastante da aula, foi muito produtiva, nem dei pelo tempo passar!”
(Diário HA7).

“A aula de hoje foi bastante interessante e dinâmica.” (Diário HA15).

“(…) uma aula que rendeu e que fez com que os alunos estivessem atentos e interessados e aprendemos mais.” (Diário HB6).

“(…) não foi uma aula muito cansativa, mas sim agradável para todos.” (Diário HB11).

“Esta aula foi bastante interessante, lúdica e de fácil aprendizagem.” (Diário HA16).

Uma análise mais profunda sobre os diários de aula elaborados pelos alunos do 11ºB (turma de História) permite-nos concluir que a relação estabelecida ao longo do ano entre estes alunos e a professora estagiária, foi sendo desenvolvida num clima de empatia e afeto. Este clima é apreciado positivamente pelos alunos que caracterizam a professora pelo seu dinamismo, mas sobretudo pela preocupação que estabelece com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendendo entender qual o estilo de ensino e modo de atuação pedagógica impresso por uma professora em processo de formação, este trabalho sustentou-se sobretudo tendo em conta experiências pessoais e concepções dos alunos. Os objetivos desta investigação prendiam-se com a resposta à questão de partida enunciada no início do relatório: *afinal, qual o estilo de ensino e modo de atuação pedagógica impresso por uma professora em processo de formação?* Tendo em consideração a opinião dos alunos expressa nos diários de aula, o objetivo que norteou este trabalho foi perceber, através das suas concepções, que tipo de professora os alunos perceberam.

A análise dos diários de aula, seguindo um processo de análise de conteúdo, permitiu-nos entender a importância que o professor detém na sala de aula enquanto condutor das ações dos alunos. No espaço da sala de aula, o professor é visto como um modelo a seguir. Contudo, quando empregamos aqui o conceito de modelo não é no sentido de o professor ser um exemplo a imitar nas funções decorrentes do seu estatuto mas antes na perspetiva de exemplo matricial, alguém que conduz a ação de ensino aprendizagem e em quem os alunos confiam, precisamente, como mediador. Castanho e Castanho (2001) comparam, a propósito de G. Snyders, “(...) o professor a um intérprete, sendo a sua função tornar a obra o mais acessível possível, o mais presente possível. E que, por mais que não passe de um intérprete, o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa. Em suma, o aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para sua própria busca, e as novas contribuições. O professor pode ser esse mediador” (p.153).

A forma como o professor interage com os alunos, os seus comportamentos, as regras que determina e todo um conjunto de ações que promove, condicionam a ideia que os alunos têm sobre ele. Revemo-nos, desta forma, nas palavras de Ribeiro e Campos, citados por Jesus (2004), que “o processo como o professor exerce a influência sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares, ocupa o coração do processo de ensino” (p.150). No presente trabalho tentamos perceber, através dos diários de aula realizados pelos alunos, de que forma funcionou a natureza da interação entre os alunos e uma professora em formação, com o intuito de identificar e caracterizar o estilo de professor e o modo de trabalho pedagógico vinculados ao longo do ano. Conscientes que o desenvolvimento profissional docente tem necessariamente que articular conhecimentos e competências

diferenciadas, defendemos que “(...) a competência do profissional não poderá nunca reduzir-se apenas à sua competência científica. É preciso ser igualmente competente do ponto de vista pedagógico e pessoal” (Tavares, 1997, p. 68). A competência científica, como sabemos, incidindo numa determinada área do saber, implica o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. A competência pedagógica, ainda segundo o mesmo autor, tem mais a ver com o saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos relativos às diferentes especialidades, adaptando-os às capacidades dos destinatários das aprendizagens, os alunos. Não podemos ignorar que “para construir conhecimento pedagógico (...), convirá não perder de vista uma perspectiva, complexa, holista, articulada, interactiva, de todos os elementos que integram o processo, a saber: os sujeitos, os conteúdos temáticos, os processos, os conhecimentos, os meios e os contextos. Todos estes componentes (...), deverão ser compreendidos numa dinâmica em espiral que parece ser a que melhor se ajusta à maneira de ser, de estar e de evoluir do ser humano” (Tavares, 1997, p. 69).

Todavia, estas competências – científica e pedagógica – articulam-se com competências de ordem pessoal, ou seja, competências que se prendem directamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, do educador. Diferentes investigações têm defendido “(...) não se poder concluir de um modo linear que os professores mais desenvolvidos pessoalmente sejam os melhores profissionais, [mas] todos são unânimes em afirmar que normalmente um professor, com elevado desenvolvimento pessoal, tem melhor sucesso na sua acção educativa e profissional. Daí que se aceite, hoje, pacificamente, que o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação, pelo papel potenciador que esta competência tem em relação a todas as demais” (Tavares, 1997, p.69).

Foram precisamente estas dimensões que nos preocuparam ao longo deste ano de estágio. Sabíamos que a competência científica dependia apenas de nós, do nosso esforço em dominar os diferentes conteúdos; tínhamos noção que a competência pedagógica ia ser lentamente desenvolvida com as indicações dos nossos orientadores e a crescente experiência junto dos alunos. Mas e a competência pessoal, como a poderíamos desenvolver? Tendo consciência da sua importância, sabíamos que seria através da reflexão sistemática do nosso desempenho que a poderíamos desenvolver, isto é, somente através da confrontação constante com as nossas fragilidades e as nossas potencialidades, podíamos fazer, tanto quanto possível, uma ideia justa de quem somos enquanto docentes. E esta ideia só pode decorrer da prática efetiva, no cruzamento da teoria com a prática. Recorrendo, uma vez mais, a Castanho e Castanho (2001)

afirmamos que “o professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas. Em resumo, amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências. Mas, no meio de tudo isso, não é um super-homem ou uma super-mulher: tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos, esperanças e desesperanças” (p.154).

Por esta ordem de razões, o testemunho da percepção dos alunos com quem nos cruzamos no primeiro ano de docência tornou-se fundamental.

Neste estudo, a análise de conteúdo dos diários de aula elaborados pelos alunos do 11ºA (turma de Geografia) e do 11ºB (turma de História), permitiram-nos concluir, através da análise de 65 diários, que os estudantes valorizam muito a relação que estabelecem com os seus professores, assumindo uma particular importância a relação de ajuda. Em ambas as turmas, os alunos caracterizavam a professora pela boa relação que estabelecia com a turma, pelo clima de empatia, preocupação, ajuda, partilha e comunicação. Reforçam em muitos diários a ideia de que a professora esclarece dúvidas, faz de tudo para que toda a turma acompanhe a matéria, utiliza um discurso fácil e acessível para todos e utiliza ainda estratégias de ensino que os motivam para a aprendizagem da História e da Geografia.

Tomando em consideração estas primeiras ilações e todo o trabalho desenvolvido, qual será o estilo de professor impresso pela estagiária durante este ano de iniciação à prática educativa? Não é fácil responder a esta questão, até porque os alunos não disponibilizam a informação que nos poderia ajudar a responder a esta pergunta e, como já foi referido anteriormente, os diários produzidos primaram pela sua reduzida dimensão. Porém, o facto de referirem a preocupação central da professora em captar a atenção dos alunos e consequentemente estimular a sua aprendizagem, leva-nos a concluir que os alunos atribuem à professora estagiária algumas características que poderemos associar, com muita prudência, a uma professora autoritativa. Uma professora que, na opinião dos alunos, é capaz de nutrir uma boa relação, estimular o diálogo e o trabalho, sempre com o principal objetivo de fazer com que os alunos aprendam. Os excertos de um diário de História e outro de Geografia, permitem tentar corroborar esta conceção: “[a professora] *mostrou-se preocupada com a nossa aprendizagem, perguntando sempre se tínhamos dúvidas.*” (HB2); “[a professora]

importa-se com a opinião dos alunos, tenta sempre fazer o melhor possível para que todos compreendam.” (GA14).

Nestes pequenos excertos conseguimos perceber que é nítida a imagem que os alunos têm da professora como alguém que se preocupa com a sua aprendizagem, que revela um enorme interesse por eles e que os encoraja. Porém, isto não quer dizer que a professora não estabeleça regras, e os alunos não se esquecem disso, até porque o referem como um aspeto positivo. Esta ideia de controlo da turma, de estabelecimento consistente de regras que orientem o seu comportamento, é mais evidente nos diários elaborados pelos alunos de Geografia, onde se registam afirmações como: “mais uma vez [a professora] comprovou que consegue ‘dominar’ a turma de forma a tornar a aula produtiva” (GB12).

É preciso que se diga, todavia, que nos diários de aula estão mais presentes elementos que sustentam a presença da dimensão da responsividade do que a dimensão de exigência e de controlo. Inúmeras causas poderão ser responsáveis por esta situação, desde o facto de os alunos percecionarem a professora como estagiária, atribuindo a responsabilidade de controlo à orientadora, até ao facto de nas turmas em questão não se ter revelado necessário realizar uma gestão de sala de aula que visasse relembrar ou mesmo exigir o cumprimento de regras e exigências por parte dos alunos, pelo menos de uma forma que os alunos considerassem que deveriam registar nos diários de aula que lhes tinham sido pedidos.

No que respeita ao modo de trabalho pedagógico, verificamos que os alunos se referem a uma prática educativa da professora com base no diálogo, na discussão e no trabalho de grupo. Os alunos de História citam nos seus diários de aula que, partindo de recursos fornecidos pela professora, é possível encontrar resposta às suas necessidades e aos desafios propostos num clima de diálogo e discussão. Por sua vez, os alunos de Geografia acrescentam à aula-diálogo, o trabalho de grupo como uma estratégia utilizada pela professora, fazendo que sejam os alunos os principais intervenientes na sua aprendizagem. Um dos alunos da Geografia cita: “(...) ao trabalharmos em grupo penso que para além de os trabalhos ficarem mais completos e se desenvolver uma certa sociabilidade na aula, também conseguimos chegar ao objetivo, que é ficar com conhecimento da matéria.” (GB13)

Sendo assim, e tendo em consideração a análise dos diários elaborados pelos alunos, poderemos tentar enquadrar o modo de trabalho pedagógico da professora estagiária, tendo em conta o modelo de Marcel Lesne, como podendo integrar o modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal (MTP2). Esta conclusão

de natureza exploratória e provisória, deve ser encarada, à semelhança do que já foi feito anteriormente, com muita prudência tendo em conta os dados que recolhemos. Sustentamos esta conclusão pelo facto de uma parte dos alunos entenderem que fazem parte do processo de ensino aprendizagem (e.g., [a professora] “deixou-nos participar e colaborar.” (HB13), e que através dos recursos e ajuda fornecida pela professora conseguem responder às suas necessidades e encontrar respostas para os desafios propostos em aula. Necessitaríamos de outro tipo de informação de que não dispomos para sustentarmos uma opinião mais segura e mais definitiva.

Tal como a escola não está separada da vida, o nosso desempenho profissional não se separa da pessoa que somos ou da pessoa que desejamos ser. Sabemos hoje, fruto da nossa prática ao longo deste, algo que já desconfiávamos: a construção de cada um não se faz isoladamente. A reflexão sobre o que fazemos, ajuda-nos a construir quem podemos vir a ser. E a reflexão sobre quem somos como professores, quem podemos vir a ser como futuros docentes, não se constrói sem a perceção dos “nossos” alunos. Como afirma Moreira e Alarcão (1997), citando Liston e Zeichner, *“não é tanto uma questão de aplicar a investigação-acção ao ensino mas sim de ver o próprio ensino como uma forma de questionamento e experimentação”* (p. 122, itálico no original).

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F.C. (2004). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium – Revista do ISPV*, 28, 222-239. Acedido em agosto 2, 2012, em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>.
- Amado, J.S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In Olga Pombo (Org.), *Quatro textos excêntricos: Filosofia da educação* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M.J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Acedido em julho 13, 2012, em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf).
- Baptista, I. (1998). *Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1968). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. Acedido em julho 13, 2012, em <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>.
- Bidarra, M.G. (2004). Modo(s) de trabalho pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologica, Número extra-série*, 417-437. Acedido em julho 13, 2012, em http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2004_TPedag.pdf.

- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Castanho, S. e Castanho, M.E. (2001) (Organizadores). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus.
- Cecconello, A.M., Antoni, C. & Koller, S.H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54. Acedido em julho 12, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>.
- Costa, F.T., Teixeira, M.A.P., & Gomes, W.B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473. Acedido em julho 12, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a14.pdf>.
- Couto, M.J. (1999). O Professor como condutor de sentidos. *A Página da Educação*, 76, 1-2. Acedido em julho 10, 2012, em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_7574/Doc/P%C3%A1gina_7574.pdf.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Àvila de Lima (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (1982). Preventive Classroom Management. In Daniel L. Duke, *Helping Teachers Manage Classrooms*. Acedido em julho 4, 2012, em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED218710.pdf>
- Ferreira, M.S. e Santos, M.R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A.L. e Acioly-Régnier (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar, Curitiba*, 36, 21-38. Acedido em julho 10, 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jares, X.R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Jean, G. (1990). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S.N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto.
- Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful Families. *Child Development*, 63, 1049-1065.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Littlejohn, S. W. (1988). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Lopes, J.A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Moreira, M.A. e Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Idália Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, J. A. (2002). *A Escola na sociedade do conhecimento: Um estudo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e as suas possíveis aplicações no contexto educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro acedida a partir de <http://www.netprof.pt/PDF/parte1.pdf> em julho, 10, 2012.
- Neves, E.M.S. & Graça, M.C. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, J.H.B. & Oliveira, A.M.B. (1996). *Psicologia da educação escolar: Professor – Ensino*. Vol. II. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pacheco, J.T.B., Silveira, L.M.O.B. & Schneider, A.M.A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: Análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39, 66-73. Acedido em julho 12, 2012 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1480/2797>.
- Postic, M. (1990). *A Relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. In Bártolo Paiva Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e a educação de jovens* (pp.133-159). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M.L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, pp.403-412. Acedido em julho 25, 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>.
- Sacristán, J.G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa, (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Silva, D., Leite, C. e Fernandes, P. (2009). Diários de aula como procedimento de investigação no domínio da biologia e geologia: uma ilustração. Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Comunicação n°99, Bragança. Acedido em agosto 2, 2012 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26318/2/69255.pdf>.
- Tavares, J. (1997). Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Idália Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-74). Porto: Porto Editora.

- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Walker, J.M.T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice*, 48, 122-129. Acedido em fevereiro 23, 2012 em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840902776392>.
- Weber, L.N.D., Prado, P.M., Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, pp. 323-331. Acedido em julho 13, 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa.
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diários de aula: Instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

